



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

ALAROVA, AMANDA & KANKAANPÄÄ, LAURA

VUOSILUOKAN YLI SIIRRON KAUNEUS ON KATSOJAN SILMISSÄ  
- NARRATIIVINEN TUTKIMUS VUOSILUOKAN YLI SIIRTÄMISESTÄ

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Intercultural Teacher Education

2013



Luokanopettajankoulutus		Tekijä	
		Alarova Amanda & Kankaanpää Laura	
Työn nimi			
Vuosiluokan yli siirron kauneus on katsojan silmissä			
-Narratiivinen tutkimus vuosiluokan yli siirtämisestä			
Pääaine	Työn laji	Aika	Sivumäärä
Kasvatustiede	KM	Toukokuu 2013	107 + 2 liitettä
Tiivistelmä			
<p>Pro gradu tutkielmamme tavoitteena on selvittää, miten lahjakkaat oppilaat ovat kokeneet vuosiluokan yli siirtämisen ja minkälaisia vaikutuksia sillä on ollut heidän elämäänsä. Tarkastelemme myös sitä, kuinka koulussa työskennelleet ihmiset, jotka ovat uransa aikana olleet mukana ainakin yhdessä vuosiluokan yli siirtämis –tapauksessa, ovat kokeneet siirrot. Näitä kokemuksia keräsimme haastattelujen ja kirjoitelmien avulla.</p> <p>Vuosiluokan yli siirtämisestä ei kuule käytävän keskustelua, eikä aiheesta ole juuri tehty aiempaa tutkimusta Suomen kontekstissa. Vuosiluokan yli siirtäminen on kuitenkin edelleen käytössä oleva lahjakkaan lapsen tukimuoto, joka vaikuttaa moneen asiaan siirretyn lapsen elämässä. Vaikka siirtoprosessit ovatkin aina tapauskohtaisia, on siirroissa kuitenkin usein paljon yhteneväisyyksiä, kuten tutkimuksessamme tuli ilmi. Tutkimuksestamme voisivatkin näin hyötyä tulevaisuudessa siirtoa harkitsevat ihmiset, joihin me itse saatamme myös tulevaisuuden opettajina kuulua.</p> <p>Tutkimuksessamme tutkimme nimenomaan ihmisten kokemuksia vuosiluokan yli siirrosta, ja siksi metodologisena lähestymistapana oli luontevaa käyttää narratiivista tutkimusta, jossa korostuu ihmisläheisyys. Narratiivisen tutkimuksen käyttö oli myös perusteltua, sillä muistuttivathan aineistonaamme käyttämät kirjoitelmat ja haastattelut jo itsessään tarinoita. Emme varsinaisesti noudattaneet mitään yhtä, tiettyä analyysimenetelmää aineistoa käsitellessämme, vaan rakensimme omamme yhdistelemällä erilaisia menetelmiä. Tämä on perusteltua, sillä tapoja tehdä narratiivista tutkimusta on monenlaisia ja niinpä myös tapoja toteuttaa sen analysointia. Aineistosta muodostui lopulta neljä teemaa: tunteet ja tuntemukset, siirron kehitys, haasteet sekä muutokset.</p> <p>Teoreettinen viitekehiksemme koostuu lahjakkuuteen sekä itse siirtoprosessiin liittyvistä teorioista. Vuosiluokan yli siirtämisen taustalla nähdään yleensä olevan lahjakkuus ja siksi päätimme avata lahjakkuuden monisyistä käsitettä tarkemmin tutkimuksessamme. Siirtoprosessi -luvussa kerromme muun muassa siirtoprosessin vaiheista sekä siihen osallistuvien tahojen yhteistyöstä.</p> <p>Tutkimuksemme perusteella näyttää siltä, että vuosiluokan yli siirto on koettu päällisin puolin toimivana lahjakkaan lapsen tukimuotona. Siirtoihin liittyi aineistomme perusteella myös haasteita ja negatiivisia muistoja, erityisesti ikään liittyvissä asioissa, kuten murrosiässä ja täysi-ikäisyyden yhteydessä. Rikas aineisto antoi myös mahdollisuuden tutkia sitä, miten itse siirtoprosessi on kehittynyt vuosikymmenien myötä.</p> <p>Vuosiluokan yli siirron hyödyllisyyttä ei voida yleistää, sillä jokainen siirto on ainutlaatuinen. Se on kuitenkin perusteltua silloin kun sille oikeasti on tarvetta ja eriyttäminen omassa luokassa ei enää riitä. Tällöin tulee kuitenkin taata se, että lapsi on oikeasti valmis siirtoon sekä tiedoiltaan, taidoiltaan että muulta kehitykseltään.</p>			
Asiasanat		vuosiluokan yli siirtäminen, lahjakkuus, narratiivinen tutkimus	

# SISÄLLYSLUETTELO

<b>1. JOHDANTO</b>	1
<b>2. LAHJAKKUUDEN MÄÄRITELMÄ</b>	5
2.1. Mikä ymmärretään lahjakkuudeksi?	6
2.2. Lahjakkuusteoria	9
<b>3. VUOSILUOKAN YLI SIIRTÄMIS –PROSESSI</b>	13
3.1. Testit lahjakkuuden mittaamisessa	13
3.2. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot	14
3.3. Siirron arvioijat	16
3.4. Lapsen osallisuus päätöksenteossa	19
3.5. Siirron vaikutusten arviointi	20
3.6. Lapsen siirron tukeminen koulussa	21
3.7. Kodin ja koulun yhteistyön merkitys	22
3.8. Vaihtoehtoisia tukimuotoja vuosiluokan yli siirrolle	23
3.9. Yhdysluokkaopetus	27
<b>4. LAADULLINEN NARRATIIVINEN TUTKIMUS</b>	28
4.1. Narratiivi, kertomus vai tarina?	30
4.2. Narratiivisuus-käsitteen neljä käyttötarkoitusta	31
4.3. Kertomuksen piirteitä	33
4.4. Narratiivisen tutkimuksen luotettavuus	34
<b>5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b>	36
5.1. Ihmiset kertomusten takana	37
5.2. Kirjallinen kertomus aineistonkeruumenetelmänä	39
5.3. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	40
5.4. Haastattelujen toteutus	42
5.5. Aineiston käsittely ja analysointi	43
<b>6. MUUTOKSIA VUOSILUOKAN YLI SIIRRETYN ELÄMÄSSÄ</b>	47
6.1. Muutokset oppimisympäristössä	47
6.2. Muutokset lukujärjestyksessä	49
6.3. Muutokset oppilaan minäkuvassa	51
<b>7. SIIRTOPROSESSIN HERÄTTÄMÄT TUNTEET JA TUNTEMUKSET</b>	53
7.1. Siirrettävien tunteita ennen siirtoa	54
7.2. Siirtäjien tunteita ennen siirtoa	59

7.3. Siirrettyjen tunteita siirron jälkeen .....	61
7.4. Siirtäjien tunteet siirron jälkeen.....	65
7.5. Sivustaseuraajien tunteet siirron jälkeen .....	66
<b>8. SIIRRETYN HAASTEET .....</b>	<b>68</b>
8.1. Poikkeaminen sosiaalisesta normista.....	68
8.2. Iän tuomat haasteet .....	71
8.3. Henkinen jaksaminen .....	74
<b>9. SIIRTOPROSESSIN KEHITYS.....</b>	<b>77</b>
9.1. Eriyttäminen ennen siirtoa.....	78
9.2. Siirtoon johtavat syyt.....	79
9.3. Kuka päättää .....	80
9.4. Muutokset lapsen arviointikriteereissä .....	82
9.5. Minkälainen siirretty.....	84
9.6. Muutokset tukitoimissa.....	85
9.7. Vaiettu aihe.....	86
<b>10. LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS .....</b>	<b>88</b>
<b>11. POHDINTA.....</b>	<b>92</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>99</b>
<b>LIITTEET</b>	

# 1. JOHDANTO

Vuosiluokan yli siirtäminen tarkoittaa opiskeluajan lyhentämistä vuodella kaikkien oppiaineiden kohdalla. Oppimäärä peruskoulussa on säädelty yhdeksän vuoden laajuiseksi, mutta ei välttämättä yhdeksän vuotta kestäväksi kokonaisuudeksi. Useimmiten opinnot kuitenkin etenevät vuosi ja luokka kerrallaan. (Edu.fi.)

Vuosiluokan yli siirtäminen on vähän tutkittu ja monelle tuntematon aihe. Kipinä lähteä tutkimaan kyseistä aihetta sai alkunsa samassa tiedekunnassa opiskelevalta opiskelijakaverialta. Hän oli pohtinut erilaisia, vielä tutkimusta kaipaavia, koulumaailmaan liittyviä asioita loppuharjoittelunsa aikana. Koska hän oli oman pro gradu -tutkielmansa jo tehnyt, hän antoi meille luvan käyttää ideoitaan, mikäli tuntuimme kiinnostusta hänen pohtimiaan aiheita kohtaan. Päätimme tehdä kandidaatin tutkielmamme vuosiluokan yli siirtämisestä ja sen vaikutuksista lahjakkaan lapsen tasapainoiseen kasvuun.

Kandidaatin tutkielmamme valmistuttua aihe kiinnosti meitä yhä edelleen ja koska meillä oli nyt sitä varten valmis teoriapohja olemassa, oli meidän luontevaa jatkaa aiheesta pro gradu -tutkielmassamme. Teoria perustuu ulkopuolisten asiantuntijoiden ajatuksiin, mutta halusimme tietää myös, miten nimenomaan siirretyt oppilaat ja ihmiset heidän ympärillään olivat kokeneet siirron. Myös siirto prosessina sekä siirron vaikutukset siirrettyjen oppilaiden elämään kiinnostivat meitä, koska kummastakaan ei suomalaisessa koulukontekstissa löytynyt aiempaa tutkimustietoa juuri ollenkaan.

Vuosiluokan yli siirtäminen on ilmiö, josta ei vielä nykyäänkään kuule juurikaan keskustelua, ei mediassa eikä opettajankoulutuksessa, vaikka siirtämistä on toteutettu aineistomme perusteella jo ainakin 1950 –luvulta lähtien. Aihe oli siis meille aivan tuntematon ja olimmekin yllättyneitä saadessamme tietää sen olevan yhä arkipäivää suomalaisissa alakouluissa. Tiedostamme, että siirtämistä voidaan toki toteuttaa molempiin suuntiin, mutta päätimme aiheen laajuuden takia rajata tutkimuksemme koskemaan vain ylöspäin toteutettavaa siirtämistä. Lahjakkaisiin kiinnitetään usein vähemmän huomiota, kuin oppimisvaikeuksista kärsiviin oppilaisiin, ja siksi valitsimme tämän kyseisen näkökulman. Koska koimme aiheen edelleen liian laajaksi, päätimme vielä tarkastella ilmiötä Suomen kontekstissa.

Koemme aiheen tärkeäksi, sillä saatamme itse kokea tulevaisuuden opettajan työssämme tilanteen, jossa paras mahdollinen ratkaisu oppilaan tukemiseen voisi olla vuosiluokan yli siirto. Tällöin meidän ei tarvitse lähteä aivan tyhjästä, vaan tiedämme, miten tilanteessa kannattaa lähteä etenemään: mitä kaikkea tulisi ottaa huomioon ja ketä kaikkia olisi hyvä kuunnella siirtoa pohdittaessa. Koska aiempaa tutkimustietoa ei aiheesta hirveästi ole löydettävissä, uskomme, että työstämme voivat hyötyä myös tulevaisuudessa siirtoa harkitsevat ihmiset; erityisesti opettajat ja vanhemmat.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten lahjakkaat oppilaat ovat aikoinaan kokeneet vuosiluokan yli siirtämisen ja minkälaisia vaikutuksia sillä on ollut heidän elämäänsä. Tarkastelemme myös sitä, kuinka koulussa työskennelleet ihmiset, jotka ovat uransa aikana olleet mukana ainakin yhdessä vuosiluokan yli siirtämis –tapauksessa, ovat kokeneet siirrot.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

Mitä vuosiluokan yli siirto -prosessista kerrotaan?

1. Mitä siirto merkitsi siirretylle lahjakkaalle oppilaalle ja muille siirrossa mukana olleille tahoille?
2. Minkälainen on vuosiluokan yli siirto –prosessi ja miten se on kehittynyt?

Päätutkimuskysymyksemme tuo esille tutkimuksemme ytimen, sen mihin kaikki perustuu. Alun perin lähdimme etsimään kertomuksia vain ja ainoastaan siirron läpikäyneiltä oppilailta. Matkan varrella kuitenkin tajusimme, että mitä kattavamman kuvan haluaisimme siirrosta ja sen vaikutuksista, sitä parempi olisi hankkia tutkimukseemme mukaan myös jonkin toisen osapuolen näkemys asiasta. Näin päädyimme haastattelemaan myös koulussa työskenteleviä ihmisiä.

Alakysymyksemme (1-2) pureutuvat aineistostamme nouseviin asioihin. Aineistomme osoitti, että koska vuosiluokan yli siirto on aina tapauskohtainen, jokainen prosessi on aina erilainen ja kokemukset siitä vaihtelevat. Ensimmäinen alakysymyksemme (1) pureutuu

siirretyn oppilaan sekä muiden siirrossa mukana olleiden tahojen henkilökohtaisiin kokemuksiin siirrosta sekä sen vaikutuksista. Tähän kysymykseen vastaamme kolmen ensimmäisen tuloslukumme kautta eli luvuissa ”Muutoksia vuosiluokan yli siirretyn elämässä”, ”Siirtoprosessin herättämät tunteet ja tuntemukset” sekä ”Siirretyn haasteet”. Toinen alakysymyksemme (2) kohdistuu puolestaan itse siirtoprosessiin, sillä halusimme selvittää kuinka kaikki tapahtuu käytännössä. Halusimme myös tutkia sitä onko prosessi kehittynyt aikojen saatossa ja jos on niin miten. Tähän kysymykseen vastaamme myös jo edellä mainituissa kolmessa tulosluvussa, mutta erityisesti neljännessä eli viimeisessä tulosluvussamme ”Siirtoprosessin kehitys”. Tutkimuskysymyksemme ovat olleet koko ajan mielessämme tutkimusta tehdessämme ja hahmottuneet lopulliseen muotoonsa tutkimuksen edetessä.

Pro gradu –tutkielmamme on narratiivinen tutkimus, johon olemme keränneet kokemuksia kirjoitelmien ja haastatteluiden avulla. Tutkielmamme lähtee liikkeelle teoreettisesta viitekehyksestä. Usein siirron taustalla on lapsen lahjakkuus jollakin tai joillakin alueilla. Tästä syystä osa tutkimuksemme teoreettisesta viitekehyksestä muodostuu lahjakkuusteorioista. Lahjakkuus sanana itsessään herättää usein myös paljon tunteita ja siksi halusimme hieman avata tätä monisyistä käsitettä.

Lahjakkuuden jälkeen tarkastelemme siirtoprosessiin vaikuttavia muita tekijöitä. Siirtoprosessista kertovassa osiossa pyrimme tuomaan esille, mitä kaikkea on otettava huomioon ja mitä kaikkea tulee tehdä siirron yhteydessä. Osion lopussa esittelemme vielä lyhyesti siirrolle vaihtoehtoisia oppimisen tukimuotoja, koska vuosiluokan yli siirtäminen on yleensä viimeisenä harkittava vaihtoehto sen monimutkaisuuden ja monille elämänalueille heijastuvien pitkäaikaisten vaikutusten takia.

Teoreettisen viitekehyksen jälkeen kuvaamme käyttämäämme narratiivista tutkimusmetodia, jonka jälkeen siirrymme itse tutkimusprosessimme kuvaukseen. Ajattelimme nimittäin, että myös tutkimusprosessiamme olisi hyvä jo alussa selventää, jotta lukijan olisi helpompaa ymmärtää, mistä tutkimuksessa on oikein kyse, kenen äänet siinä kuuluvat sekä miten tutkimuksemme on kaiken kaikkiaan toteutettu. Tästä siirrymme tarkastelemaan tutkimuksemme neljää tuloslukua.

Tuloslukuihin keräsimme aineiston analyysin tuloksena esiin nousseita asioita. Kolmessa ensimmäisessä luvussa kerromme siirron aiheuttamista muutoksista lapsen elämässä ja koulunkäynnissä, ennen ja jälkeen siirtoa koetuista tunteista ja tuntemuksista sekä siirretyn

lapsen kohtaamista haasteista. Viimeisessä eli neljännessä tulosluvussa pureudutaan vielä siirtoprosessin kehittymiseen ajan kuluessa. Aineistomme rikkauden ja monelle eri vuosikymmenelle ulottuvien kokemusten ansiosta pystyimme vertailemaan siirtoprosessin kulkua 1950-luvulta aina nykypäivään saakka. Hämmästyimme siitä, kuinka suuriakin muutoksia oli tapahtunut. Lopussa pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta ja etiikkaa sekä tietysti päätämme tutkielmamme pohdinta-osioon. Pohdinnassa kokoamme yhteen saamamme tulokset sekä pohdimme niiden merkitystä.

Vuosiluokan yli siirtäminen on nähty hyvin eri tavoin eri aikoina ja henkilöstä riippuen. Alla on katsaus eräältä nykyhetken opettajalta.

*”Ko se oli mulle ihan niin ku uus juttu, että miten tämmösen niinkö kuuluu tehdä ja... ei se mitenkään tuiki tavallista oo ylipäättänsäkään että... Et tota, miten se homma hoijettas ja, ja tota onko se ylipäättänsä mahdollista.”* (Kasper, luokanopettaja)

Edellä oleva Kasperin sitaatti kertoo hyvin siitä, että vuosiluokan yli siirto on melko vaiettu aihe, eikä tästä puhuta esimerkiksi opettajankoulutuksessa. Kuitenkin tämä on näyttänyt olevan suurelle osalle hyvä oppimisen tukimuoto. Miksi aiheesta siis vaietaan? Osa ei välttämättä edes tiedosta vaihtoehdon olemassaoloa, osa vieroksuu, osa pelkää sen seurauksia, joita on mahdotonta ennustaa. Siirto näyttäytyy siis erilaisessa valossa riippuen katsojasta. Kauneus on katsojan silmissä. Miten on vuosiluokan yli siirron laita?



## 2. LAHJAKKUUDEN MÄÄRITELMÄ

Lahjakkuudesta on olemassa monenlaisia käsityksiä ja oletuksia. Yhä edelleen myyttinen ajatus siitä, että lahjakkaat on mahdollista tunnistaa heidän ulkoisten ominaisuuksiensa tai käytöksensä avulla, elää ainakin jossain määrin nykyihmisten ajatuksissa. Kohdatessamme ryhmän itsellemme tuntemattomia ihmisiä on tapanamme yleensä melkein pä automaattisesti ja varsin usein jopa tiedostamattomasti alkaa tulkita heitä heidän ulkoisen olemuksensa ja käytöksensä perusteella. Vaikka nykyään olemme alkaneet tiedostaa yhä enemmän ja enemmän eri ihmisryhmille ja tyypeille luomamme stereotypioita, osa meistä saattaa silti edelleen ajoittain harhautua katsomaan maailmaa niiden pohjalta. (Thomas & Crescimbeni 1970, s. 33.)

Lahjakkaat yksilöt ovat fyysisiltä ominaisuuksiltaan heikkoja, pieniä kooltaan ja lyhyitä pituudeltaan. Heillä on silmälasit nenällään. He lukevat kaiken aikaa, eivät ole kiinnostuneita olemaan tavoitettavissa ja antavat itsestään lukutoukkamaisen kuvan. (Payne, Kauffman, Brown & DeMott 1974, s. 98-99.) Nykypäivän stereotyyppinen kuva voisi olla hie- man erilainen, mutta pääajatuksena on, että oletamme ”älynvalon” näkyvän kauas. Ovatko nämä itse luomamme kuvat lahjakkaista totta vai pelkkää kuvitelmaa? Vaikka tiedos- taisimme edellä mainittujen kuvien olevan pelkkiä ihmisten itsensä luomia mielikuvia, moni meistä edelleen uskoo pystyvänsä tunnistamaan lahjakkaan tai kyvykkään yksilön tavatessamme hänet vaikkapa tavallisessa koululuokassa. Harvojen yksilöiden lahjakkuus tai kyvykkyys näyttäytyy kuitenkin tarkkailijalle jokaisessa tilanteessa, ja loppujen lahjat jäävätkin piiloon tavallisten koulussa tapahtuvien jokapäiväisten askareiden taakse. He käyttäytyvät niin tavallisesti, että tarkkailija saattaa jopa kieltää tunnustamasta heidän lah- jojaan ollenkaan. Totuus on, että lahjakkaita etsiessä harhaudutaan joskus etsimään stereo- typioita, jotka ovat olemassa vain ihmisten ajatuksissa. (Thomas & Crescimbeni 1970, s. 33.) Koska tutkimuksessamme tutkimme lahjakkaan oppilaan vuosiluokan yli siirtoa, on tärkeää, että ensin selvitämme hieman sitä, mitä lahjakkuudella tänä päivänä ymmärretään ja mitä me ajatteleamme sen olevan.

## 2.1. Mikä ymmärretään lahjakkuudeksi?

Lahjakkuus käsitteenä on hankala, mutta toisaalta hyvin kiehtova. Jo kymmenien, ellei jopa satojen, vuosien ajan ihmiset ovat yrittäneet löytää vastauksia siihen, kuka oikeastaan on lahjakas ja miksi. Onko lahjakkuus kenties pelkkä nimi, jota käytetään tietyistä ominaisuuksista ja niiden yhdistelmistä vai sittenkin jotain muuta? On väitetty, että lahjakkuutta olisi lukuisia eri lajeja ja että se olisi sidottu aina sen hetkisen ajan henkeen ja yhteiskunnan arvoihin, joissa sen olemusta on kulloinkin pyritty selvittämään. Toisin sanoen, se mitä lahjakkuuteen sisällytetään ja miten se ymmärretään, on kiinni siitä kuka sen määrittelee ja milloin sitä määritetään. (Uusikylä 2005, s.10, 36; Payne, Kauffman, Brown & DeMott 1974, s. 97.)

Lahjakkaita henkilöitä on tutkittu paljon ympäri maailmaa, ja tutkijat Frasier ja Passow (1994, teoksessa Renzulli & Reis 2010, s. 309.) ovat eräitä heistä, jotka ovat huomanneet sen mielenkiintoisen seikan, että lahjakkuuden peruselementit näyttävät esiintyvän samankaltaisina kulttuurista toiseen. Eri kulttuureissa arvostetaan siis samantapaisia kykyjä, taipumuksia ja toimintatapoja, oltiinpa sitten täällä Suomessa tai vaikkapa kokonaan toisella mantereella. Näihin arvostettuihin asioihin kuuluvat siis esimerkiksi: motivaatio, muisti, mielikuvitus, luovuus, ongelmanratkaisukyvyt, kommunikointitaidot, kehittyneet harrastukset, oivallus- ja päättelykyky sekä huumori (Renzulli & Reis 2010, s. 309).

Tietysti kaikki edellä mainitut kyvyt ja taipumukset eivät ilmene jokaisessa lahjakkaaksi todetussa tai ajatellussa yksilössä ja ne ilmenevät eri voimakkuuksin sekä variaatioin. Niiden ilmeneminen on voimakkaasti kytköksissä kulttuuriin ja kontekstiin, jossa yksilö elää, ja tämä pitäisikin muistaa pitää mielessä vertailtaessa eri maiden lahjakkuuskäsityksiä. Lahjakkuus on eräällä tapaa suhteellista. Yhdessä kontekstissa henkilö voidaan arvioida lahjakkaaksi, koska hän ylittää muita parempiin tuloksiin, mutta toisessa hän saattaakin kuulua massaansa, jossa tulokset ovat normaalia keskitasoa. (Renzulli & Reis 2010, s. 309; Hopkinson 1978, s. 30.) Joku voi esimerkiksi osata koulussa tehdä kädentöitä taitavammin kuin kukaan muu saman ikäinen ja hänet nähdään sillä saralla lahjakkaaksi, mutta kotona hän ei yllä lähellekään tasoa, jolla hänen äitinsä on kaikkine upeine, kekseliäine luomuksineen.

Kuinka paljon lahjakkuus on kiinni perimästä ja kuinka paljon puolestaan ympäristötekijöistä, on mahdotonta selvittää luotettavasti. Ihmisellä on fyysisiä ja psyykkisiä ominaisuuksia, jotka helpottavat jonkin alan lahjakkuudeksi kehittymistä. Olisi väärin kuitenkin luulla, että lahjakkuus olisi juurrutettu lopullisesti ihmiseen ja pysyisi sekä kehittyisi itsestään. Lahjakkuudeksi kasvaminen vie aikaa ja vaatii paljon harjoittelua ja opiskelua. Monen lapsen lahjakkuus hiipuu vähitellen aikuisikään mennessä, ja monen keskinkertaisena pidetyn lahjakkuus alkaa tulla esiin yksilön saavuttaessa murrosiän. (Uusikylä 2012, s. 66.)

Ympäristötekijöillä kuin myös yksilön sisäisillä katalysaattoreilla on siis hyvin suuri merkitys lahjakkuuden kehittymiselle. Yksilön sisäisillä katalysaattoreilla viitataan ensinnäkin yksilön henkilökohtaisiin mielenkiinnon kohteisiin, joiden syntyyn vaikuttavat tekijät vaihtelevat tiedostettavista tuntemattomiin, mutta niiden lisäksi sisäiseen motivaatioon. Ympäristötekijät voidaan puolestaan jakaa karkeasti neljään kategoriaan: tärkeät henkilöt, ympäristö, tärkeät tapahtumat ja sattuma. Tärkeisiin henkilöihin voisi ajatella kuuluvan lahjakkaalle yksilölle merkittävät ihmiset, kuten vanhemmat, sisarukset, opettajat, kaverit ja valmentajat. (Uusikylä 2012, s. 85.)

Freeman (2010) painottaa lapsen jo synnynnäisesti omaavaa potentiaalia, mutta ei sulje pois olosuhteidenkaan vaikutusta. Hän kuitenkin näkee olosuhteet pelkästään jonakin, jotka saattavat vain auttaa potentiaalia eli lahjakkuutta kehittymään eteenpäin lähtökohdistaan. Kuka tahansa ei kuitenkaan voi hänen mielestään kehittyä lahjakkaaksi pelkällä kovalla harjoittelulla. Tai ainakaan yltää sille tasolle, jonne sellainen yltäisi, joka omaisi sekä potentiaalin että lahjakkuuden kehittymiselle suotuisat olosuhteet. (Freeman 2010, s. 6.)

Freeman (2010, s. 4-5.) toteaa, että lahjakkaat lapset ovat normaaleja ihmisiä. Myös Uusikylä (2008) muistuttaa, että lahjakkaat ihmiset eivät eroa perustarpeiltaan muista. Heilläkin on muun muassa yhteisöllisyyden, rakkauden ja itsensä toteuttamisen tarpeet. Jos ei turvallisuuden, yhteenkuuluvuuden, rakkauden ja hyväksymisen tarpeita ymmärretä, voi seurauksena olla ahdistusta, pahaa oloa ja pahimmillaan jopa elämänuskon ja elämänhalun menettäminen. (Uusikylä 2008, s. 242.) Kenen lahjakkuus kehittyy, kenen jää kehittymättä ja kenen peräti sammuu, on lopulta siis monen asian summa.

Varsin usein lahjakkaiksi oppilaiksi mielletyt ajatellaan hyväluonteisina ja hyväkäytöksisinä, kenties jopa ujoina, oman pulpetin äärellä pakertavina, ahkerina pikku työmyyrinä. Näin voi asianlaita myös olla, mutta yhtä hyvin he voivat olla niitä luokan harmin aiheuttajia, huumorintajuisia ja poikkeavia yksilöitä. Lahjakkuuden kehittyminen saattaa edellyttää

tiettyjä persoonallisuuden piirteitä, kuten kunnianhimoa tai positiivista minäkuvaa, mutta itse lahjakkuuden osatekijöitä ne eivät ole. (Uusikylä 2012, s. 115, 87.) Joskus nämä persoonallisuuden piirteet saattavat viedä kaiken huomion ja potentiaalinen lahjakkuus jäädä niiden varjoon.

Kyseessä on alisuoriutuminen, kun yksilön arvioitu potentiaalisuus ei pääse toteutumaan tämän saavutuksissa. Opettajat voivat olla tietoisia, että tietyt oppilaat kykenisivät parempaan ja saavuttamaan enemmän, mutta asialle ei välttämättä ole tehty mitään muun muassa resurssien tai tiedon puutteen takia. Osa alisuoriutujista on voinut ulospäin näyttäytyä laiskana ja motivoitumattomana, eikä asiaa ole sen kummemmin lähdetty selvittämään. Joskus lahjakkuuden ollessa kyseessä voi oppilas yksinkertaisesti kieltäytyä työskentelemästä, koska kokee tehtävät liian helppoina tai asia on jo hänelle ennestään tuttu. Kaikki on tylsää ja näin ollen motivaatiota ei välttämättä riitä edes keskittymiseen itse meneillään olevaan oppituntiin. (Montgomery 2009, s. 3, 6.)

Lahjakkuuden käyttö ja hyödyntäminen on viime kädessä kiinni yksilöstä, ja yksilön toimintaan vaikuttaa puolestaan ympäröivä yhteiskunta. Mitä yhteiskunta ihannoi ja pitää arvossaan, sitä yksilökin useimmiten oppii ihannoimaan ja pitämään arvossaan sekä siihen hän pyrkii. Muutos vallitseviin ihanteisiin, ja näin olen lahjakkuuskäsityksiin, on siis mahdollinen vasta, kun useampi yksilö on siihen valmis ja se koetaan tarpeelliseksi. (Alarova & Kankaanpää 2012, s. 5.)

Menneinä vuosikymmeninä lahjakkuus on usein tullut yhdistettyä paljolti hyvään muistiin ja opittavan aineksen toistamiskykyyn. Tätä ajatusta on omalta osaltaan varmastikin tukenut koulu ja sen käytännöt. (Heinonen 1998, s. 109.) Oppiaineista äidinkieli ja matematiikka ovat olleet hallitsevassa asemassa mitä tulee ainekohtaisten oppituntien määrään (Lerkkanen 2007, s. 163), ja tämä on tietenkin johtanut niiden alueella tapahtuvan edistyksellisyiden ihannointiin. Tämä on tietysti ymmärrettävää, sillä sisältäväthän ne elämässä eräitä eniten tarvittavia tietoja ja taitoja. Ajalla, ja sen mukana tullee kehityksellä, on kuitenkin ollut sanansa sanottavana. Asenteet ovat muuttuneet ja näkemykset laajentuneet. Enää lahjakkuudeksi ei ymmärretä pelkästään erinomaista osaamista matematiikan tai kielellisten taitojen saralla, vaan myös esimerkiksi musiikissa, kuvataiteessa, liikunnassa ja sosiaalisissa kanssakäymisissä. Näin se sallii yhä useamman meistä olla lahjakas.

## 2.2. Lahjakkuusteoriat

Lahjakkuusteorioita on olemassa lukuisia. Samaan aikaan kun uusia syntyy, vanhoja unohdetaan. Näin tapahtuu koko ajan, sillä ihmisillä on kautta aikojen ollut tarve selittää ympärillään olevia asioita ja tapahtumia. Avaamme seuraavaksi hieman joitakin lahjakkuusteorioita, joista jokainen tarjoaa uudenlaista näkökulmaa lahjakkuuteen ja sen monisyiseen olemukseen. Tarkoituksena ei ole kuitenkaan selvittää teorioita perin juurin, vaan vain pääpiirteittäin, ja keskittyä teorian analysoinnin sijaan tiedon syventämiseen. Nämä teoriat, joiden luojina yleisesti tunnetaan Renzulli, Sternberg ja Gardner, ovat yksiä tunnetuimpia ja myös uusimpia lahjakkuusteorioita, joita vielä tänäkin päivänä sovelletaan käytäntöön. Näiden teorioiden tarkoituksena on valottaa lahjakkuutta ja sen olemusta vielä hieman lisää, jotta ymmärtäisimme vielä paremmin, mitä kaikkea on otettava huomioon ennen kuin lapsi päätetään lopullisesti siirtää ylemmälle vuosiluokalle.

Renzullin lahjakkuusmalli on tunnettu kolmesta yhteen liitetystä ympyrästään, jotka yhdessä synnyttävät lahjakkuuden. Renzulli ja Reis (1997, s. 8 teoksessa Renzulli & Reis 2010, s. 309.) kertovat näiden kolmen ympyrän edustavan keskeisiä lahjakkuuden elementtejä eli keskitason selvästi ylittävää kyvykkyyttä, motivaatiota ja luovuutta. Näihin kolmeen elementtiin on sisällytetty lähes kaikki, mitä lahjakkuuteen on laskettu kuuluvaksi. Se on teorian vahvuus, mutta myös jossain määrin sen heikkous. Tästä johtuen teoriaa ovat kritisoineet muun muassa toiset lahjakkuustutkijat. (Uusikylä 2005, s. 45-47.)

Renzullin ja Reisin (1997, s. 8 teoksessa Renzulli & Reis 2010, s. 309.) mukaan lahjakas käyttäytyminen heijastaa näiden lahjakkuuden kolmen pääelementin vuorovaikutusta. Kritisointia onkin herättänyt yhden näiden elementtien puuttuminen joukosta. Jos yksi puuttuu, voiko silti olla lahjakas? Jos joukosta uupuu vaikkapa motivaatio, eivätkö tällöin niin kutsutut omien kykyjensä alapuolella toimivat alisuorittajat voi olla ollenkaan lahjakkaita? Tai jos luovuutta ei ole, mutta yksilöllä olevat tiedot ja taidot ovat muuten keskivertoa korkeammalla tasolla? Vaatiiko lahjakkuus aina luovuutta? Esimerkiksi tarvitaanko opettajan työssä luovuutta? Välttämättä ei tarvita, mutta jos ajatellaan tarkemmin, niin kyllä se loppujen lopuksi voi helpottaa hänen työtään ja auttaa jaksamaan siinä paremmin ja pidempään. (Uusikylä 2005, s. 47-48.)

Ehkä olisi hyvä myös hieman selvittää, mitä luovuudella voidaan tarkoittaa. Uusikylän (2012) kokoamat lahjakkuustutkija J. P. Guilfordin vuosikymmeniä sitten ilmaistut ajatukset luovuudesta varmasti osuvat lähelle useimman meistä määritelmiä luovuudesta vielä tänäkin päivänä. Luovalla yksilöllä on kyky ensinnäkin nähdä ongelmia, joita muut eivät havaitse. Luova on kykenevä tuottamaan lukuisia uusia ja omaperäisiä ideoita, unohtamatta, että hän pystyy tuottamaan niitä paljon enemmän aikayksikköä kohti kuin vähemmän luova yksilö. Lisäksi luova yksilö on joustava eli hän pystyy muuttamaan helposti ajattelunsa sekä toimintansa suuntaa, eikä etene kaavamaisen jäykästi valitsemaansa suuntaan. Viimeisenä mainittakoon, että luova yksilö kehittelee vähäisestä alkuärsykkeestä monia mielekkäitä vaihtoehtoja. (Uusikylä 2012, s. 19-20.) Kaikesta päätellen luovuus vaatii lahjakkuuden tavoin harjoittelua ja sitä ei voi olla samalla lailla kaikilla. Sille pitää antaa mahdollisuus, ja ehkä jonkinlaista uskallusta heittäytyä ajatusten vietäväksi myös vaaditaan.

Luovuus voisi olla siis mahdollisesti eräänlainen lisämauste, joka saa lahjakkuuden kukoistamaan täydessä laajuudessaan. Motivaatio puolestaan näyttäisi olevan se tärkeä osapuoli, joka antaa koko lahjakkuudelle ylipäättänsä mahdollisuuden tulla näkyviin ja kehittyä. Lapset ovat itse tärkeässä roolissa, kun on kyse heidän omasta oppimisestaan tai kehityksestään (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2010, s. 150). Jos heillä ei ole motivaatiota yrittää parhaansa ja oppia sekä kehittyä lisää, niin ei auta, vaikka heidän oppimisensa tukijoilla olisi sitä heidän puolestaan. Tukijat, eli opettajat, vanhemmat ja muut lapsen oppimisesta kiinnostuneet, voivat ainoastaan yrittää houkutella motivaatiota esiin tai auttaa lasta löytämään oma motivaationsa.

Kasvatuksen lähtökohtana ovat lapsen tarpeet ja lapsen kiinnostukset. Jos opittava asia liittyy johonkin, minkä lapsi kokee itselleen merkitykselliseksi, jaksaa hän ponnistella, keskittyä siihen älyllisesti ja pyrkiä siihen liittyvien ongelmien ratkaisemiseen. (Puolimatka 1999, s. 152.) Eräs tapa auttaa lasta löytämään oma motivaationsa, on siis kytkeä oppiminen ja opittava asia lapsen omaan jokapäiväiseen elämään ja sieltä löytyviin kiinnostuksen kohteisiin. Sillä onhan totta, että jos opittava asia on opeteltava irrallaan kontekstista, tässä tapauksessa jokapäiväisestä elämästä, on se aina astetta vaikeampaa (Bottle & Alfrey 1999, s. 54) ja näin ollen usein myös vähemmän motivoivaa. Käytännössä Renzullin teoriassa on siis tunnistettu elementit, jotka ovat usein liitettynä lahjakkuuteen, mutta jälkeen on jätetty joukko kysymyksiä, jotka saattavat jossain määrin horjuttaa teoriaa kokonaisuudessaan.

Sternberg puolestaan on teoriassaan sitä mieltä, että lahjakkuutta ei voi katsoa niin yksioikoisesti kuin sitä on totuttu katsomaan pelkästään älykkyysosamäärien kautta (Uusikylä 2005, s. 55). Niinpä hän jakaa lahjakkuuden kolmeen osaan: analyyttiseen lahjakkuuteen, luovaan lahjakkuuteen ja käytännölliseen lahjakkuuteen. Analyyttinen lahjakkuus tarkoittaa kykyä/taitoa analysoida ja arvioida sekä muiden että omia ideoita. Luova lahjakkuus puolestaan seuraa Guilfordin ajatuksia ja tarkoittaa kykyä/taitoa luoda tai kehittää merkittäviä, uudenlaisia ja korkealaatuisia ideoita. Lopuksi viimeinen eli käytännöllinen lahjakkuus tarkoittaa kykyä/taitoa vakuuttaa ihmiset ideoiden arvosta, ja muuttaa ideat käytännöllisiksi ja toimiviksi. Sternberg jakaa ihmiset näihin kolmeen kategoriaan. (Sternberg 2000.)

Myöhemmin Sternberg tuli siihen tulokseen, että yksi yksilö ei välttämättä edusta vain yhtä näistä kolmesta edellä mainitusta kategoriasta, vaan mahdollisesti jonkinlaista niiden yhdistelmää. Lahjakkuuden kategoriat voivat vaihdella tasoltaan ja vaikutukseltaan yhdistelmissä paljonkin. (Sternberg 2000.) Tämä teoria tukee jälleen sitä, miten lahjakkuutta on melkeinpä mahdotonta tarkastella yksinkertaisena ja helposti määriteltävänä kokonaisuutena. Tästä huolimatta teoriasta on kuitenkin jälleen löydettävissä joitakin samoja ominaisuuksia kuin aikaisemmin tarkastellusta Renzullin teoriasta.

Sternbergkin yhdistää lahjakkuuteen luovuuden, ja voisi sanoa että myös motivaation, vaikka ei sitä aivan suoraan annakaan ymmärtää. Sillä olisiko hänen mainitsemansa käytännöllinen lahjakkuus, jossa muutetaan uudet ideat käytännöllisiksi ja toimiviksi, mitään ilman motivaatiota? Luodakseen jostain käytännöllisen ja toimivan on yksilön nyky-yhteiskunnassa oltava valmis kohtaamaan vastoinkäymisiä. Vastoinkäymisistä selvitäkseen hän usein taas tarvitsee avukseen motivaatiota jatkaakseen eteenpäin.

Sternberg omassa teoriassaan sen sijaan ei mainitse lahjakkuuden vaativan minkäänlaista keskitason ylittävää kyvykkyyttä, kuten Renzulli ja Reis (1997, s. 8 teoksessa Renzulli & Reis 2010, s. 309.) tekevät. Päinvastoin, hän rohkaisee lahjakkuuskategorioiden ja niistä muodostuvien yhdistelmien varjolla kiinnittämään paremmin huomiota niihin ihmisiin, joita emme välttämättä normaalisti ajattelisi millään tavalla lahjakkaina. Sekä suhtautumaan kriittisesti niihin, jotka on niin kutsutuilla ”perinteisillä menetelmillä”, kuten testeillä todettu lahjakkaiksi. Nämä ”perinteiset lahjakkaat” kun ovat loppujen lopuksi lahjakkaita vain hyvin rajatulla alueella. (Sternberg 2000.)

Gardnerin teoria jatkaa Renzullin ja Sternbergin jalanjäljillä, eikä tyydy muotoilemaan lahjakkuutta perinteisiin suppeisiin muotteihin käsittämään pelkästään koulussa ja älykkyystesteissä mitattua kielellistä ja loogis-matemaattista älykkyyttä. Hän laajentaa määrän seitsemään ja hän myöntää, että sekään ei ole vielä tarpeeksi. Hän tunnistaa kielellisen lahjakkuuden, loogis-matemaattisen lahjakkuuden, spatiaalisen lahjakkuuden (avaruudellinen hahmotuskyky), kehollis-kineettisen lahjakkuuden, musikaalisen lahjakkuuden, intrapersoonallisen lahjakkuuden eli kyvyn ymmärtää itseä ja interpersoonallisen lahjakkuuden eli kyvyn ymmärtää muita ihmisiä. Nämäkin hänen mielestään voidaan jakaa vielä pienempiin osiin. (Uusikylä 2005, s. 66-68.)

Gardnerinkin luettelosta kuitenkin uupuu vielä yksi älykkyydenlaji, jonka muun muassa D. Goleman nosti ihmisten tietoisuuteen 90-luvun puolessa välissä, ja jonka voisi nähdä hyvin merkittävänä vuosiluokan yli siirrosta keskusteltaessa. Tunneäly on hyvin merkityksellinen, mitä tulee esimerkiksi vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Tunneälyllä viitataan kykyyn tunnistaa ja ilmaista tunteita, ymmärtää tunteita, mukautua niihin ja hallita sekä positiivisia että negatiivisia tunteita itsessä tai muissa. (Matthews, Zeidner & Roberts 2003, s. 3-4.) Tunneälyn voisi katsoa olevan vahvasti siis yhteyksissä Gardnerin mainitsemaan intrapersoonalliseen ja interpersoonalliseen lahjakkuuteen. Ottaen huomioon vuosiluokan yli siirron varmasti herättämät monenlaiset tunteet ei vain siirrettävässä oppilaassa, vaan myös vaikkapa hänen vanhemmissaan tai kavereissaan, olisi väärin unohtaa ottaa huomioon myös tällaista älykkyyttä/lahjakkuutta.

Gardnerin lahjakkuuksien listassa tulee kuitenkin hyvin ilmi, kuinka monella eri tapaa ja kuinka monella eri elämänalueella ihminen oikeastaan voikin olla lahjakas. Jo pelkästään nuo kyseiset seitsemän eri lahjakkuus-alueita antavat yhä useammalle meistä mahdollisuuden olla lahjakas, vaikka kielipäätä emme esimerkiksi omistaisikaan. Jos vielä ajatellaan niistä johdettavia pienempiä osia tai alueita, huomaamme pian, että kaikki me olemme käytännössä jossakin asiassa lahjakkaita. Emme vain ennen ole tulleet sitä ajatelleeksi, koska kukaan ei ole sitä meille sanonut. Tämä taas johtuu siitä, että kukaan ei ole osannut ajatella, että me voisimme olla lahjakkaita, sillä eihän meidän ole todettu olevan lahjakkaita millään yhteiskunnan määrittelemällä tavalla tai kriteerillä.



### 3. VUOSILUOKAN YLI SIIRTÄMIS –PROSESSI

Siirtyminen ylemmälle vuosiluokalle ei koskaan tapahdu käden käänteessä. Prosessi –sana kuvaakin hyvin tapahtuman luonnetta. Siirto koostuu nimittäin monesta vaiheesta ja siihen vaikuttavat monet ihmiset ja asiat. Se vaatii myös aikaa ja paljon pohdintaa sekä keskustelua siirtoon osallistuvien henkilöiden kesken. Vaikka mitään tiettyä kaavaa tai ohjetta siitä, kuinka prosessissa tulisi edetä, ei olekaan, on tiettyjä asioita ja vaiheita, jotka olisi hyvä käydä läpi siirrettäessä lasta ylemmälle vuosiluokalle. Se, mitkä vaiheet nousevat merkittävimmit ja mitä painotetaan eniten prosessin aikana, on kuitenkin tapauskohtaista.

#### 3.1. Testit lahjakkuuden mittaamisessa

Usein erehdytään ajattelemaan, että lahjakkuus ja älykkyysosamäärä ovat sama asia. Vuosiluokan yli siirtäminen lähteekin usein liikkeelle siitä, että siirrettävän oppilaan taitoja mitataan kognitiivista älykkyyttä mittaavilla testeillä, jotka liittyvät esimerkiksi matemaatiikkaan ja äidinkieleen. Lahjakkuus ei kuitenkaan ole pelkästään kognitiivista älykkyyttä, vaan siihen vaikuttavat myös muunlaiset tekijät. Kaufmanin ja Harrisonin (Uusikylä 2005, s. 40.) mukaan perinteiset älykkyystestit eivät ota huomioon mekaanista, motorista, musiikallista, sosiaalista tai taiteellista lahjakkuutta, tunteita eivätkä asenteita. Nämä lahjakkuuden muut osa-alueet tulisi ottaa huomioon myös silloin, kun pohditaan vuosiluokan yli siirtämistä. Lahjakkuuden eri osa-alueet tukevat toinen toisiaan ja siksi jonkinasteinen lahjakkuus kaikilla näillä osa-alueilla on tärkeää, jotta lapsi pärjää ylemmällä luokka-asteella. Esimerkiksi sosiaalinen lahjakkuus ja tunnetaidot ovat tärkeitä taitoja elämässä ja ne edesauttavat myös kykyä pohtia ja keskustella opeteltavista asioista sekä helpottavat näiden omaksumista. (Salovaara & Honkonen 2011, s. 112.)

Nyky-yhteiskunnassa lähes kaikessa pyritään kilpailemaan, ja useimmiten tämä kilpailu perustuu testaamiseen. Lähes kaikelle tuntuu olevan nykyään kehitetty oma testistönsä;

mitäpä ei voisi mitata? Testien käyttö on kuitenkin aina hyvin kyseenalaista. Jo koetilanteet itsessään saattavat vaikuttaa siihen, miten niissä menestytään. Testattava ei läheskään aina onnistu osoittamaan niissä todellista suoritustasoaan tai ymmärrystään, vaikka hän siihen pyrkisikin. Lisäksi henkilön sen hetkinen elämäntilanne sekä tunteet ja motivaatio testiä kohtaan vaikuttavat vahvasti hänen suoriutumiseensa. (Thomas & Crescimbeni 1970, s. 13-14.) Tämä tulisi ottaa huomioon myös silloin, kun mitataan lapsen taitoja siirtoprosessin yhteydessä.

Testaaminen perustuu yleensä vertailuun. Esimerkiksi älykkyyttä mitattaessa testipisteitä verrataan pisteisiin, joita ihmiset ovat keskimäärin saaneet, ja näiden pohjalta määritellään henkilön älykkyydosamäärä. Lahjakkuuden mittaamisessa vertaileminen on kuitenkin hankalaa, sillä esimerkiksi sosiaalisuus ei ilmene kaikilla samalla tavalla ja samassa paikassa.

### **3.2. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot**

Puhuttaessa sosiaalisesta lahjakkuudesta on myös tärkeää huomata ero sosiaalisuuden ja sosiaalisten taitojen välillä. Nämä kaksi eivät tarkoita samaa, vaikka ne usein sekoitetaan keskenään. Sosiaalisuus on synnynnäinen temperamenttipiirre, kun taas sosiaaliset taidot ovat opittuja. Sosiaalisuudella tarkoitetaan sitä, kuinka kiinnostunut henkilö on olemaan muiden ihmisten seurassa yksin olemisen sijaan. Sosiaaliset taidot ovat puolestaan taitoja selvittää sosiaalisista tilanteista. Nämä kaksi eivät välttämättä kulje käsi kädessä: ihminen voi olla sosiaalinen, vaikka hänen sosiaaliset taitonsa olisivatkin huonot tai toisinpäin. Sosiaalisuutta mittaavia testejä onkin olemassa paljon, kun taas sosiaalisia taitoja on hyvin vaikea mitata. (Keltikangas-Järvinen 2010, s. 17-19.)

Sosiaalisten taitojen mittaamisesta vaikean tekee esimerkiksi se, että ne ovat aina kulttuurista ja ajasta riippuvaisia. Ei tarvitse mennä ajassa kovinkaan paljon taaksepäin, kun sosiaalisilla taidoilla mitattiin sitä, kuinka pidetty joku oli omassa yhteisössään ja miten arvostettu hänen asemansa siellä oli. Tärkeänä pidettiin luotettavuutta, avuliaisuutta sekä velvollisuudentuntoa. Nykyään puolestaan sosiaalisista taidoista pidetään tärkeänä sitä, miten

nopeasti ihminen kykenee solmimaan kontakteja erilaisiin ihmisiin ja olemaan luonnollisessa kanssakäymisessä näiden kanssa. Koska sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan siis kykyä tulla toimeen muiden henkilöiden kanssa ja koska tämä muiden kanssa toimeen tuleminen riippuu siitä, minkälaisia piirteitä yhteiskunta arvostaa vuorovaikutustilanteessa, on vaikeaa löytää sellaista käsitettä, joka olisi ajasta ja ympäristöstä riippumaton. On kuitenkin olemassa joitakin sosiaalisia taitoja, joita pidetään tärkeinä kulttuurista ja ajasta riippumattaina. Näitä ovat muun muassa empatian kyky, hienotunteisuus sekä sosiaalinen herkkyyks. (Keltikangas-Järvinen 2010, s. 21-23.) Voisivatko nämä olla niitä asioita, joita olisi hyvä arvioida myös vuosiluokan yli siirron yhteydessä?

Sosiaaliset taidot eivät siis vaadi sitä, että ihminen on temperamentiltaan sosiaalinen. Kuitenkin nämä kaksi voivat tukea ja kehittää toinen toisiaan. Sosiaalisuus voi auttaa sosiaalisten taitojen kehittämisessä, kahdella tapaa. Koska sosiaalinen ihminen on kiinnostunut muista henkilöistä, hän hakeutuu jatkuvasti muiden ihmisten seuraan ja näin saa myös harjoitusta siitä, kuinka muiden ihmisten kanssa ollaan. Muilta saatava palaute ja vuorovaikutustilanteissa vaadittavien sosiaalisten taitojen jatkuva harjoittelu lisäävät taitojen kehittymistä. Toiseksi, sosiaaliselle ihmiselle on hyvin tärkeää, että muut pitävät hänestä ja siksi hän pyrkii tietoisesti ylläpitämään sellaista käytöstä, jonka seurauksena hänestä pidetään. (Keltikangas-Järvinen 2010, s. 53.)

Sen sijaan matalan sosiaalisuuden omaava henkilö ei pidä yhtä tärkeänä sitä, pidetäänkö hänestä vai ei, eikä siksi näe samalla tavalla vaivaa saadakseen muiden hyväksynnän ja suosion. Hän ei siis ole riittävän kiinnostunut siitä, mitä muut ajattelevat hänestä. Kuitenkaan tässä tapauksessa ei ole välttämättä kyse sosiaalisten taitojen puuttumisesta. Tämä selittää myös sen, miksi sama ihminen voi käyttäytyä hyvin eri tavalla erilaisissa ympäristöissä. (Keltikangas-Järvinen 2010, s. 53.)

Monesti ujoutta pidetään sosiaalisuuden toisena ääripäänä. Tämä ei kuitenkaan pidä paikkansa. Ujous tarkoittaa sitä, että henkilö menee lukkoon uusissa ja yllättävissä sosiaalisissa tilanteissa. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että hän ei olisi kiinnostunut muista ihmisistä ja nauttisi heidän seurastaan. Sosiaalisuuden vastakohta ei siis ole ujous, vaan matala sosiaalisuus eli vähäinen kiinnostus muita ihmisiä kohtaan. Ujo ihminen on usein ujo vain uusien ihmisten seurassa, eikä ujous sulje pois hyvien sosiaalisten taitojen omaamista tai sosiaalisuutta. Hän voi siis nauttia muiden ihmisten seurasta, mutta uusi ja yllättävä tilanne vain aluksi ujostuttavat häntä. (Keltikangas-Järvinen 2010, s. 41-43.) Ujolta tai hiljaiselta vai-

kuttava oppilas saattaa siis olla hyvinkin sosiaalinen tai hänen sosiaaliset taitonsa saattavat olla erittäin hyvät, mutta nämä piirteet saattavat tulla ilmi vasta koulun ulkopuolisissa harrastusryhmissä, joissa ryhmä on lapselle tuttu.

Joissakin tapauksissa sosiaalisten taitojen kehittyminen voi alkaa juuri vuosiluokan yli siirron seurauksena. Koska usein lahjakkaat lapset ovat ajatuksen tasolla ikäisiään kehittyneempiä, myös heidän kiinnostuksen kohteensa voivat erota ikäistensä lasten mielenkiinnon kohteista (Porter 2005, s. 79). Lapsi ei näin ehkä viihdy luokkalaistensa kanssa, eikä näin osoita sosiaalisuuttaan luokkaympäristössä. Vuosiluokan yli siirtäminen voi auttaa lasta löytämään samoista asioista kiinnostuneita kavereita ja näin kehittämään sosiaalisia taitojaan. ”Yksinäisyys”, joka varsinkin ennen yhdistettiin usein lahjakkaaseen lapseen, saattaa siis olla vain ympäristön aiheuttama hetkellinen ominaisuus. Sen sijaan sosiaalisia lahjoja saattaa löytyä, vaikka sitä ei päällepäin tai testien avulla havaittaisikaan.

Siitä huolimatta, että testit saattavat antaa jonkinlaista suuntaa lapsen lahjakkuudesta, niitä ei yksinään saisi käyttää lahjakkuuden arvioinnin apuvälineenä (Uusikylä 2005, s. 40). Lapsen lahjakkuuden arvioiminen tulisikin olla pitkäaikaista, eikä vain perustua yhdellä kerralla tehtyihin testeihin. Mikäli lapsi pelkkien testien perusteella päätetään siirtää vuosiluokan yli, voi päätös kostautua myöhemmin, kun lapsen todellinen taitotaso ei vastaakaan vielä ylemmän vuosiluokan tavoitteita.

### **3.3. Siirron arvioijat**

Mahdollisimman monipuolisen kuvan saamiseksi lapsen osaamisesta, tarvitaan taustalle moniammatillinen työryhmä. Jokaisessa koulussa toimii oppilashuoltoryhmä, joka pyrkii huolehtimaan oppilaiden fyysisestä, psyykkisestä sekä sosiaalisesta hyvinvoinnista (Virtanen & Miettinen 2003, s. 77). Oppilashuoltoryhmän kokoonpano voi hieman vaihdella riippuen koulusta, mutta siihen voivat kuulua esimerkiksi rehtori, erityisopettaja, koulupsykologi, koulukuraattori, kouluterveydenhoitaja, opinto-ohjaaja, luokanopettaja ja kou-

lunkäyntiavustaja (Huhtanen 2007, s. 197). He kaikki jakavat kasvatusvastuun yhdessä opettajan kanssa (Salovaara & Honkonen 2011, s. 171).

Vuosiluokan yli siirtoa pohdittaessa oppilashuoltoryhmän yhteistyö nousee merkittävään rooliin sekä lapsen lahjakkuuden arvioinnissa että lapsen tukemisessa. Opettaja näkee lahjakkaan lapsen tiedoista ja taidoista vain murto-osan, ja hänen arvionsa perustuu pitkälti lapsen käyttäytymiseen omilla oppitunneillaan. Sen sijaan esimerkiksi koulunkäyntiavustaja voi tietää, kuinka lapsi käyttäytyy muiden opettajien tunneilla tai välituntiolosuhteissa (Salovaara & Honkonen 2011, s. 171). Näin ollen hänellä voi olla kullnarvoista tietoa lapsen sosiaalisista taidoista, jotka saattavat tulla paremmin esiin välitunnilla kuin opetustilanteissa.

Koulupsykologit ja kuraattorit puolestaan ovat kasvatusalan ammattilaisia, jotka huolehtivat oppilaiden hyvinvoinnista, kasvusta ja kehityksestä. Heidän työnkuvaansa kuuluu nykyään myös vanhempien tukeminen lapsen kasvatustyössä. Koulupsykologin työhön voi lisäksi kuulua yksittäisen oppilaan seuraaminen luokkatilanteessa sekä yksilötutkimusten tekemistä, joissa arvioidaan esimerkiksi koulunkäyntiä ja oppimisvalmiuksia. (Huhtanen 2007, s. 197.) Oppimis- ja sopeutumisvaikeuksiin puuttuminen puolestaan kuuluu erityisopettajan tehtäväkuvaan (Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, s. 286). Koulupsykologeilla, -kuraattoreilla ja erityisopettajilla voi olla myös omia testistöjään, jotka mittaavat ehkä sellaisiakin taitoja, joita luokanopettaja ei ole ottanut lasta arvioidessaan huomioon.

Koulunjohtajana myös rehtori on tärkeä osapuoli siirtoprosessissa. Usein siirron toteuttamiseen tarvitaankin hänen lupansa. Rehtorin positiivinen asenne ja aktiivinen osallistuminen osoittavat vanhemmille ja opettajille, että siirto on otettu huomioon myös hallinnollisella tasolla (Ojala & Launonen 2003, s. 316). Tämä saattaa lisätä joidenkin vanhempien luottamusta prosessin onnistumiseen.

Moniammatillisesta yhteistyöstä on paljon hyötyä tiimin jäsenille, sillä heidän tietonsa ja taitonsa karttuvat yhteistyön seurauksena. Se myös lisää yhteistyötaitoja, kykyä selviytyä epäonnistumisista sekä epävarmuuden sietokykyä. Toimiva oppilashuoltoryhmä ei kuitenkaan synny automaattisesti, vaan yhteistyö vaatii tiettyjä pelisääntöjä, joita kaikkien osapuolten tulee noudattaa. Ryhmän jäsenten tulisi opetella erityisesti yhteisten päätösten tekemistä, ongelmanratkaisua ryhmässä, ristiriitojen selvittämistä ja roolien vaihtamista, sekä ymmärtää näiden kaikkien merkitys toimivan yhteistyön kannalta. (Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, s. 297.)

Saatavilla olevat resurssit, kuten yhteistyöhön käytettävissä oleva aika, saattavat myös vaikuttaa siihen, kuinka hyvin huoltoryhmä toimii. Aika on monesti kortilla, mutta mikäli yhteistoiminnalliseen suunnitteluun ei käytetä tarpeeksi aikaa, päätökset jäävät hätiköidyiksi eikä yhteistyö näin palvele tarkoitustaan. Kysymys ei kuitenkaan aina ole lisäajan tarpeesta, vaan myös siitä, miten ajankäyttö organisoidaan. Esimerkiksi tapaamisten kulun suunnitteleminen etukäteen mahdollistaa tehokkaamman ajankäytön. (Ikonen, Rönty & Linnilä 2003, s. 298.) Oppilashuoltoryhmän eri jäsenet saattavat myös olla koululla eri ajankohtina, mikä saattaa vaikeuttaa yhteisen kokousajankohdan löytämistä. Siirtoa koskevat neuvotteluajankohdat olisivatkin hyvä sopia hyvissä ajoin, jotta voidaan varmistaa se, että kaikki osapuolet pääsevät osallistumaan. Näin voitaisiin olla varmoja myös siitä, että kaikki olisivat päätöksessä mukana ja sitoutuisivat siihen.

Opettajan ja koulun muun henkilökunnan mukaan ottaminen siirtoa pohdittaessa ei kuitenkaan riitä. Kuten jo aiemmin totesimme, lahjakkuutta ei ole vain koulussa menestyminen. Niinpä koulun lisäksi päätöksenteossa tulisi kuunnella myös muita lapselle läheisiä ja tämän kyvyistä tietoisia olevia henkilöitä. Ystävät, luokkakaverit, vanhemmat ja esimerkiksi nuorisotyöntekijä tai lapsen harrastuksia ohjaavat aikuiset saattavat antaa täysin uudenlaisen perspektiivin lapsen lahjakkuuteen. Keskustelut vanhempien ja muiden kouluajan ulkopuolella lapsen kanssa toimivien henkilöiden kanssa voivat auttaa arvioinnissa suuresti, sillä esimerkiksi lapsen sosiaalisten taitojen kehittyneisyys saattaa tulla paremmin esille kotioloissa tai vapaa-ajalla.

Vanhemmat ovat usein halukkaita tukemaan lasta tämän kehityksessä. On olemassa niitä vanhempia, jotka ovat ylpeitä lastensa kyvyistä ja pyrkivät jopa liioittelemaan näitä päätäkseen muiden vanhempien kadehdinnan kohteeksi. Toisaalta, myös vastakkaisia esimerkkejä löytyy; jotkut vanhemmat saattavat pahastikin aliarvioida lapsensa lahjakkuutta. Tähän saattaa olla monta eri syytä. Jos vanhempien ystäväpiiriin ei kuulu perheitä, joilla on samanikäisiä lapsia, joihin oman lapsen taitoja voisi verrata, voi lahjakkuuden tunnistaminen olla hankalaa. Myös lahjakkaat sisarukset ja sukulaiset sekä vanhempien oma lahjakkuus voivat jättää lapsen lahjakkuuden pimentoon. Lisäksi se, millä tavalla lapsi on lahjakas, voi aiheuttaa lahjakkuuden piiloon jäämisen. Lapsella saattaa olla kyky, jolle ei ole olemassa käsitettä, ja näin vanhemmat eivät ehkä näe tätä taitoa lahjakkuutena. Yleisin syy lahjakkuuden huomioimattomuudelle on kuitenkin vanhempien pelko siitä, että lapsi joutuu lahjakkuutensa takia kiusaamisen kohteeksi. Vuosiluokan yli siirtämistä pohdittaessa

opettajan tulisikin muistaa olla myös kriittinen vanhempien mielipiteiden suhteen. (Porter 2005, s. 128-129.)

### **3.4. Lapsen osallisuus päätöksenteossa**

Pelkkä koulun, vanhempien sekä muiden mahdollisten tahojen mielipide siirtoa pohdittaessa ei riitä, vaan myös lasta itseään on kuultava. Monesti lapsi jätetään ulos häntä koskevista neuvotteluista ja palaverista, koska ajatellaan, että hänellä ei ole vielä valmiuksia osallistua itseään koskevaan keskusteluun. Lapsen osallistuminen päätöksentekoon on kuitenkin hyvin olennaista siirron onnistumisen kannalta. Kun lapsi on itse ollut mukana siirtopäätöksessä, hän yleensä myös motivoituu ottamaan haasteet vastaan, jolloin siirto mitä luultavimmin onnistuu. Osallisuudella on suuri merkitys lapselle, sillä näin hän saa lisää itseluottamusta ja vahvuutta asettaa itselleen tavoitteita ja arvioida niiden toteutumista. Kun lapsen päätös saa vielä tukea ja kannustusta aikuiselta, lapsen luottamus omiin kykyihinsä kasvaa. (Salovaara & Honkonen 2011, s. 70.)

Kaikille päätöksenteko ei kuitenkaan ole yhtä helppoa. Varsinkin silloin, jos lapsen vanhempien ja koulun henkilökunnan mielipiteet siirrosta eroavat toisistaan, voi lapsen olla vaikeaa tiedostaa, mitä hän itse oikeasti haluaa. Tällöin saattaakin käydä niin, että lapsi ei ristipaineessa halua itse tehdä päätöstä, vaan antaa aikuisten tehdä päätöksen hänen puolestaan. Lapsi on kuitenkin oman oppimisensa asiantuntija ja siksi olisi tärkeää, että päätös pohjautuisi hänen omaan mielipiteeseensä. Lapsen tulisi olla motivoitunut opiskelemaan ikäisiään vanhempien kanssa ja valmis ottamaan siitä mahdollisesti koituvia haasteita vastaan. Lapsi tunnistaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa yllättävänkin hyvin. Kuitenkin lapsen kyky jäsentää kokemuksiaan ja käsitellä havaintojaan saattaa olla vielä puutteellinen ja siksi aikuisten tuki on päätöksen teossa tärkeää. (Kykyri 2007a, s. 202.)

Aikuisten mielipiteet ja asenteet heijastuvat helposti myös lapseen. Tämä tulisikin ottaa huomioon lapsen mielipidettä kyseltäessä. Voidaanko lapselta edes saada täysin hänen

omaan mielipiteeseensä pohjautuvaa päätöstä? Vanhemmat eivät saisi liikaa korostaa sitä, että vuosiluokan yli siirtäminen on ainoastaan hyvä asia ja se poistaa kaikki lasta sillä hetkellä koulussa vaivaavat tekijät (Porter 2005, s. 154). Myös siirron mahdollisista haasteista tulisi puhua lapsen kanssa. Toki aina, kun otetaan lapsi mukaan arviointiin, tulee huomioida lapsen ikä ja tämän kyvyt arvioida realistisesti itseään.

Lapsen näkökulman huomioiminen on tärkeää, sillä hän saattaa tuoda esiin asioita, joita häntä arvioiva työryhmä ei ole muistanut ottaa huomioon. Vaikka nämä asiat saattavat tuntua aikuisten näkökulmasta merkityksettömiltä, saattaa niillä olla suuri rooli lapsen omassa päätöksenteossa. Esimerkiksi ystävien jääminen vanhalle luokalle saattaa vaikuttaa lapsen päätökseen (Cloud, Badowski, Rubiner & Scully 2004). Olisikin hyvä varmistaa, että lapsella olisi tarvittaessa mahdollisuus pitää yllä aiemmin solmimiaan ystävyys-suhteita siirrosta huolimatta.

### **3.5. Siirron vaikutusten arviointi**

Antoivatpa testit ja lasta arvioiva työryhmä sitten luotettavaa tietoa tai ei, joillakin perusteilla lahjakkaan lapsen taitoja on mitattava. Lapsen selviämisestä saadaan todellista tietoa vasta silloin, kun lapsi siirtyy ylemmälle luokalle. Siksi yksi tapa arvioida sitä, olisiko vuosiluokan yli siirtyminen lahjakkaan lapsen oppimisen kannalta kannattavaa, olisi järjestää kokeiluaika ylemmällä vuosiluokalla opiskelulle. Tätä voitaisiin kokeilla esimerkiksi muutamana kuukauden ajan, ja mikäli lapsella ilmenisi suunnattomasti ongelmia tämän ajanjakson aikana, voitaisiin hänet palauttaa takaisin omalle vuosiluokalleen. (Feldhusen, Proctor & Black 2002.) Tässä tulee kuitenkin toimia hyvin hienovaraisesti, sillä takaisin alemmalle vuosiluokalle siirtäminen voi herättää lapsessa epäonnistumisen tunteita, syrjäytymistä ja mahdollisesti kiusaamisen kohteeksi joutumista. Niinpä opettajan tulisi ennen koeaikaa olla jo itse asiassa hyvin varma siitä, että lapsi on todella kykenevä siirtymään ylemmälle vuosiluokalle.



Mikäli siirto lopulta päätetään tehdä, on tärkeää, että siirron vaikutuksia seurataan ja arvioidaan. Arviointia tulisi kuitenkin tehdä pidemmän aikaa, sillä alussa sopeutuminen uuteen tilanteeseen voi viedä aikaa. Siirrosta aiheutuvat haitat saattavat nousta esille vasta pitkänkin ajan päästä esimerkiksi nuoruuden kriittisissä vaiheissa, kuten murrosiässä. Vaikka jokainen vuosiluokan yli siirtämis -prosessi onkin aina oma tapauksensa, voidaan edellisten siirtoprosessien arviointituloksia käyttää hyväksi, kun pohditaan siirtoa jonkun toisen lapsen kohdalla.

### **3.6. Lapsen siirron tukeminen koulussa**

Lasta tulisi myös tukea siirron aikana ja sen jälkeen. Vaikka siirron todettaisiinkin tukevan lapsen oppimista ja kasvua, se ei tarkoita, että lapsi selviäisi siitä lähtien täysin omillaan. Tavallisimpia lahjakkaisiin lapsiin ja näiden kasvatukseen liittyviä väärinkäsityksiä on se, että opettajat unohtavat heidän ikänsä ja ajattelevat heitä jopa pieninä aikuisina, jotka selviävät ongelmistaan lahjakkuutensa avulla. Lahjakas lapsi kamppailee kuitenkin samanaisten ongelmien kanssa kuin muutkin lapset esimerkiksi murrosiässä ja tarvitsee hyväksyntää ja turvallisuutta elämäänsä (Uusikylä 2005, s. 12, 138). Vuosiluokan yli siirtymisen onkin todettu olevan lapsen oppimiselle haitallista, mikäli lapsi ei ole saanut tukea riittävästi siirron jälkeen (Porter 2005, s. 153).

Siirron onnistumiseen vaikuttaa olennaisesti se, kuinka hyvin oppilashuoltoryhmän ja koulun muun henkilökunnan yhteistyö sujuu. Mikäli ilmapiiri opettajien ja muun koulun henkilökunnan keskuudessa on huono, se voi heijastua oppilaisiin jopa fyysisenä pahoinvointina ja poissaoloina. Opettaja on monesti luokassaan yksin ja oman ammattitaitonsa varassa. Varsinkin perinteisen käsityksen mukaan opettajan ajatellaan selviytyvän yksin tilanteesta kuin tilanteesta. Tämä ei kuitenkaan ole aina totta, vaan laadukas oppilaan kasvattaminen ja opettaminen vaativat yhteistyötä muun koulun henkilökunnan kanssa. Jos opettaja tekee työtään yksilökeskeisesti, hän saattaa monesti välttyä muiden kritiikiltä, mutta toisaalta myös näiltä saatavalta avulta ja tuelta (Kykyri 2007b, s. 108). Oppilashuoltoryhmän

avulla voidaan lapsen tukitoimet jakaa vastuualueisiin, jolloin lapsi saa monipuolista tukea alan asiantuntijoilta.

Vuosiluokan yli siirretyn oppilaan entisen ja vastaanottavan opettajan välinen yhteistyö on avainasemassa siirron onnistumisen kannalta. On tärkeää, että kumpikin osapuoli hyväksyy siirron ja sitoutuu tukemaan oppilasta prosessin aikana. Jos vastaanottava opettaja suhtautuu asiaan pessimistisesti ja vastentahtoisesti, voi tämä vaikeuttaa merkittävästi niin siirtyvän lapsen, mutta myös muiden lasten sopeutumista upouuteen tilanteeseen (Feldhusen, Proctor & Black 2002). Vuosiluokan yli siirretyn oppilaan entisen opettajan tulisi kertoa oppilaan uudelle opettajalle taustatietoja oppilaasta ja tämän mielenkiinnon kohteista, jotta uusi opettaja voisi tukea lasta parhaalla mahdollisella tavalla.

Positiivisen ja kannustavan palautteen antaminen on äärimmäisen tärkeää lahjakasta lasta tuettaessa. Lapsi joutuu todennäköisesti vastaanottamaan odotuksia niin vanhemmiltaan, opettajiltaan kuin myös sisaruksiltaan ja kavereiltaan sekä elämään näiden ja omien odotustensa ristipaineessa. Odotukset saattavat saada lapsen pyrkimään täydellisiin suorituksiin ja pelkäämään epäonnistumisia. Kasvattajien olisi tärkeää tehdä selväksi, että pienet epäonnistumiset ovat osa elämää ja virheiden kautta voi myös oppia uutta. (Uusikylä 1998, s. 79.) Opettaja ei saisi myöskään antaa lapselle liikaa tehtäviä, vaan hänen tulisi muistaa myös vapaa-ajan ja levon merkitys lapsen akkuja lataavina menetelminä.

### **3.7. Kodin ja koulun yhteistyön merkitys**

Hyvän kodin ja koulun yhteistyön on todettu lisäävän oppilaan turvallisuuden tunnetta, viihtyvyyttä koulussa sekä vastuuta omasta opiskelustaan (Ojala & Launonen 2003, s. 324). Nämä ovat asioita, jotka ovat tärkeitä myös vuosiluokan yli siirtyvän lapsen tukemisessa. Opettajan rooli yhteistyötä aloitettaessa on hyvin tärkeä. Hänen suhtautumisensa lasten vanhempoihin tulisi olla myönteinen ja luottamuksellinen, jotta vuorovaikutus olisi mahdollisimman avointa ja hedelmällistä (Ojala & Launonen 2003, s. 317). Yhteistyön

onnistumisen kannalta on tärkeää, että osapuolet ovat keskenään tasa-arvoisessa asemassa (Opetushallitus 2003, 30 §).

Yhteistyö kodin ja koulun välillä on yhteiskunnallisten muutosten myötä kohdannut uusia odotuksia ja vaatimuksia, jotka on otettava huomioon kouluissa. Muutokset ovat aiheuttaneet joillekin vanhemmille paineita, jotka näkyvät muun muassa jaksamattomuutena, haluttomuutena tai ehtimättömyytenä ottaa vastuu lapsen kasvatuksesta. Toisaalta, toiset vanhemmat taas ovat entistä vaativampia ja aktiivisempia koulun antamaa opetusta kohtaan. (Ojala & Launonen 2003, s. 315.) Siirtoprosessin yhteydessä opettaja saattaa kohdata hyvin erilaisia suhtautumistapoja asiaan. Toisen lapsen tapauksessa vanhemmat saattavat jättää päätöksen kokonaan opettajan harteille, kun taas toisen lapsen vanhemmat saattavat vaatia paljonkin näyttöä ja todisteita lapsensa osaamisesta ennen kuin uskovat siihen, että lapsi pärjää ylemmällä vuosiluokalla.

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä ei toteuteta ainoastaan yksityistasolla, vaan myös yhteisötasolla, jolloin viitataan yhteistyöhön myös perheiden välillä (Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet 2004). Keskustelu muiden vanhempien kanssa saattaa avartaa vanhempien näkökulmaa oman lapsen lahjakkuudesta ja antaa vinkkejä siihen, kuinka oman lapsen koulunkäyntiä voisi tukea. Kun yhteistyö vanhempien välillä toimii, voidaan esimerkiksi kiusaamistilanteisiin ja muihin lapsien keskuudessa ilmeneviin riitoihin puuttua helpommin. Hyvät vanhempien väliset suhteet heijastuvat myös oppilaisiin. Lapset tietävät, että vanhemmilta saa tarvittaessa tukea, eikä omien ongelmien ja huolien kanssa tarvitse näin jäädä kamppailemaan yksin. (Ojala & Launonen 2003, s. 318.)

### **3.8. Vaihtoehtoisia tukimuotoja vuosiluokan yli siirrolle**

Vuosiluokan yli siirtäminen ei ole aina välttämättä se kaikista paras vaihtoehto lahjakkaalle lapselle. Se on pysyvä ratkaisu, eikä sitä voi yleensä peruuttaa. Mikäli oppilaan lahjakkuus rajoittuu vain joihinkin tiettyihin oppiaineisiin ja lapsen sosiaaliset taidot eivät ole tarpeek-

si hyvät, jotta hän selviäisi ikäisiään vanhempien kanssa samassa luokassa, voisi vaihtoehtoisten oppimisen tukimuotojen käyttö olla parempi vaihtoehto kuin vuosiluokan yli siirtäminen. Koska tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita nimenomaan vuosiluokan yli siirrosta lahjakkaan oppilaan tukimuotona, emme halunneet lähteä yksityiskohtaisesti tarkastelemaan näitä muita oppimisen tukimuotoja. Ajattelimme, että näitä olisi hyvä kuitenkin hieman avata, jotta siirtoa ei pidettäisi eikä nähtäisi ainoana ratkaisuna.

Oppimisen tukimuotoja on varmasti olemassa lukuisia ja vain opettajan oma mielikuvitus on rajana sille, miten opetusta voidaan eriyttää. Varsinaisia lahjakkaiden kouluja ei Suomessa ole, mutta tiettyjä lahjakkuuksia painottavia luokkia, kuten musiikkiluokkia, on monissa kouluissa. Opiskelu näillä luokilla eroaa tavallisella luokalla opiskelusta siten, että luokalla painotettavan oppiaineen viikkotunteja on jonkin verran enemmän. Luokkien painotukset liittyvät yleensä musiikkiin, taiteisiin tai liikuntaan, kun taas lukuaineita painottavat erityisluokat eivät ole niinkään yleisiä (Jansson 1999, s. 4). Niiden avulla ei siis voida tukea kaikkia lahjakkuuden muotoja.

Toinen tapa tukea yksittäistä oppilasta on opetuksen yksilöinti. Ennen yksilöinti yhdistettiin lähinnä erityisopetukseen, mutta nykyään sitä tehdään myös yleisopetuksen parissa. Yksilöllistäminen voi liittyä opetusjärjestelyihin, oppimisympäristöön tai oppimäärään. Näiden asioiden puitteissa voidaan tehdä mahdolliseksi lapsen omien edellytysten mukainen tavoitteenasettelu ja autetaan häntä saavuttamaan nämä tavoitteet. (Ikonen, Ojala & Virtanen 2003, s. 144.)

Opetusjärjestelyihin liittyvää yksilöintiä on muun muassa oppimateriaalien ja opetusvälineiden muokkaaminen oppilaan taitotasolle sopivaksi. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi haastavampien tehtävien antamista lahjakkaalle lapselle sillä aikaa, kun muut oppilaat tekevät vuosiluokkatasolleen tarkoitetun oppikirjan tehtäviä. Oppimisympäristön yksilöinti puolestaan liittyy oppimistapahtuman siirtämisestä toisenlaiseen tilaan, kuten luontoon tai hiljaiseen työskentelytilaan. Pienryhmissä työskentely tai esimerkiksi ylemmän vuosiluokan matematiikan opiskeluun osallistuminen matematiikan tunneilla ovat oppimisympäristön yksilöintiä. (Ikonen, Ojala & Virtanen 2003, s. 144.)

Oppimäärän yksilöimisessä on kyse koko oppimäärän tai vain joidenkin oppiaineiden oppimäärän yksilöimisestä. (Ikonen, Ojala & Virtanen 2003, s. 144.) Vuosiluokan yli siirtämisen voidaan ajatella kuuluvan tähän kategoriaan. Opetuksen yksilöinnin ohessa tulisi lapselle laatia myös henkilökohtainen oppimissuunnitelma, johon kirjataan lapsen henkilökohtaiset tavoitteet ja niiden saavuttamiseen käytettävät keinot (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, s. 18, 20).

Opetuksen eriyttäminen, joka voi kohdistua moniin asioihin opetuksessa, kuten opetusmateriaaleihin ja –menetelmiin, opetuksen sisältöihin, työtapoihin, käytettävään aikaan sekä koulu- ja kotitehtävien määrään, on myös yksi oppilaan oppimisen tukimuoto (Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteiden Muutokset ja Täydennykset 2010, s. 9). Opetuksen eriyttäminen on keino ottaa huomioon opetusryhmässä olevien lasten erilaiset kyvyt, tarpeet ja rakentaa heidän aikaisempien oppimissaavutusten päälle pirstaroimatta kuitenkaan luokkaa ja sen yhteisiä oppimistavoitteita (Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteiden Muutokset ja Täydennykset 2010, s. 9; Freeman 1992, s. 136). Kaikkien lasten tulisi siis seurata opetuksessa samoja teemoja ja sisältöjä, mutta itse oppiminen voisi tapahtua erilaisin painotuksin riippuen annettujen tehtävien luonteesta ja kunkin lapsen omistamista tietojen ja taitojen tasosta (Freeman 1992, s. 136). Tämä sallisi esimerkiksi lahjakkaiden lasten tietojensa ja taitojensa syventämisen perustaitojen oppimisen jälkeen ilman, että tuloksena olisi tunnilla tylsistymistä ja turhautumista.

Rikastuttamisessa on puolestaan kyse opetuksen monipuolistamisesta. Opetus ei saisi olla pelkästään oppikirjojen tehtävien tekemistä, vaan sitä olisi hyvä välillä rikastaa stimuloivimmilla ja monimuotoisimmilla kognitiivisesti vaativimmilla harjoituksilla (Freeman 1992, s. 186). Toki perustehtävien tekeminenkin voidaan nähdä tärkeänä, mutta olisi tärkeää, että oppilaat saisivat myös joskus osallistua virkistäviin sekä arkiaherrusta rikkoviin puuhailuihin. Opetuksen rikastuttamisessa voidaan käyttää hyväksi myös oppilaan vanhempia. Heidän joukostaan löytyy monen alan ammattilaisia, jotka tulevat usein hyvinkin mielellään kertomaan omasta osaamisalueestaan oppilaille. Tällöin lahjakkaalla lapsella olisi mahdollisuus syventää oppimistaan, sillä oman opettajan tiedot eivät välttämättä aina riitä vastaamaan lahjakkaan lapsen kysymyksiin (Porter 2005, s. 147). Oppilaiden omaisten hyödyntäminen on myös taloudellisesti kannattavaa kouluille, sillä nämä harvoin vaativat korvausta opetukseen osallistumisesta (Uusikylä 1992, liite 2). Näin lasten vanhemmat voivat myös huomata, kuinka tärkeää heidän panoksensa lapsen opetuksen tukemisessa on.

Tasoryhmissä, joissa samassa ryhmässä voi olla sekä samanikäisiä että eri-ikäisiä lapsia, opiskelu voisi olla myös yksi vaihtoehto eriyttää lahjakkaan lapsen opetusta. Tasoryhmissä opiskelun avulla samantasoiset oppilaat opiskelevat samassa ryhmässä, jolloin opetuksessa voidaan edetä ryhmässä olevien oppilaiden taitojen mukaan. Tällöin lapsi saa omalle kehitystasolleen tarpeeksi haastavia, mutta ei kuitenkaan liian vaikeita tehtäviä. Tiukasti rajattujen ikäryhmien, jollaisia useimmat koululuokat ovat, muodostaminen onkin enemmän aikuisten luoma menetelmä. Samanikäisten kanssa opiskelu ei aivotutkimusten mukaan kuitenkaan aiheuta sen parempia oppimistuloksia, vaikka ne yleisempiä ovatkin, kuin eri-ikäisten muodostamissa luokissa tapahtuva opiskelu. (Peltonen 2010, s. 110.) Monissa kouluissa Suomessa käytetäänkin tällaista tasoryhmiin perustuvaa opetusta vain joidenkin aineiden kohdalla. Tasoryhmät saattavat vaihtua eri aineiden opetuksessa siten, että esimerkiksi äidinkielen ja matematiikan tunneilla ryhmät on jaettu eri tavalla. Muun muassa Hytönen on kritisoinut tätä siitä syystä, että se ei ota huomioon sitä, miten eri oppiaineet soveltuvat eri tavoin opetettavaksi homogeenisissa ryhmissä (Leppälä 2007, s. 45).

Vuosiluokkiin sitomaton opetus, jota myös tasoryhmissä voi olla, onkin nähty paljon hyviä puolia sisältävänä, erityisesti lapsen sosiaalisen kasvun kannalta. Samanikäisten lasten keskuudessa esiintyy usein paljon kilpailua ja aggressiota, kun taas eri-ikäisten keskuudessa toiminta on enemmän yhteistoiminnallista ja hienotunteista. Lapset oppivat auttamaan toinen toisiaan ja pääsevät liikkumaan oman lähikehityksensä vyöhykkeen ylärajoilla. Usein lapset myös pyytävät helpommin apua vanhemmilta oppilailta kuin opettajalta ja jotkut asiat myös opitaan paremmin luokkakaverin opastuksella. (Peltonen 2010, s. 108.) Oppilaiden käyttäminen toistensa ”apuopettajina” helpottaa myös opettajan työtä, kun hänen ei tarvitse olla auttamassa jokaista lasta samaan aikaan.

Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu ei ole kuitenkaan täysin ongelmaton. Tutkimustulokset ovatkin antaneet hyvin ristiriitaista tietoa lasten oppimissaavutuksista vuosiluokkiin sitomattomassa opetuksessa, sillä tiedollisen oppimisen on todettu olevan sekä parempaa, yhtä hyvää että heikompaakin kuin samanikäisten lasten parissa tapahtuvassa opetuksessa. Opettajan ammattitaito sekä opetussuunnitelman muokkaaminen ovat edellytyksiä vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen onnistumiselle. Yleisessä opetussuunnitelmassa opetussisällöt ja tavoitteet on nimittäin asetettu ikäryhmien mukaan. (Leppälä 2007, s. 50, 46.) Tällainen

ikäryhmiin perustuva opetussuunnitelma onkin varmasti yksi syy sille, miksi opetus on Suomessa pitkälti vuosiluokkaopetukseen perustuvaa.

### 3.9. Yhdysluokkaopetus

Suomessa kokoaikaista vuosiluokkiin sitomatonta opetusta toteutetaan lähinnä yhdysluokissa. Yhdysluokat on tällöin usein perustettu olosuhteiden pakosta ja niissä opiskelee yleensä yhdessä kaksi tai kolme ikäluokkaa. Se, miten vuosiluokkiin sitomatonta opiskelua sovelletaan yhdysluokissa, riippuu paljon opettajan toteutuksesta. Se voi olla yhtä aikaa toteutettavaa kaikille yhteistä, ikäluokista riippumatonta opetusta, jolloin kaikki luokan oppilaat opiskelevat samoja asioita samanaikaisesti. Kuitenkin yhdysluokan voidaan ajatella myös koostuvan kahdesta erillisestä luokasta, joiden opetus suurimmaksi osaksi, kuten lukuaineiden osalta, määrittyy iän mukaan. (Leppälä 2007, s. 47.) Kun kaksi vuosiluokkaa opiskelee yhdessä, on alemmalla vuosiluokalla olevan lahjakkaan lapsen mahdollista valita omaa taitotasoaan vastaavia tehtäviä ja seurata ylemmän luokan opetusta, olipa kyseessä sitten kumpi toteutustapa tahansa.

Yhdysluokkaopetuksessa on kuitenkin myös omat ongelmansa, eikä sen avulla välttämättä voida aina tukea lahjakasta lasta. Etenkin silloin, jos yhdysluokkaa opetetaan kahtena erillisenä luokkana. Jos lapsi on esimerkiksi jo ensimmäistä luokkaa käydessään saanut toisen vuosiluokan tasoisia tehtäviä, mitä hänelle enää jää opittavaksi seuraavalle vuodelle (Peltonen 2010, s. 112)? Tällaisessa tapauksessa opettaja voi joutua suunnittelemaan oppisisällöt kolmelle tai jopa useammalle ryhmälle: luokassa oleville eri ikäryhmille, lahjakkaalle lapselle sekä mahdollisesti muille erityistä tukea tarvitseville lapsille. Tällöin yhdysluokkaopetus voi olla hajanaista, hankalaa järjestää, eikä se tue kenenkään oppimista.

#### 4. LAADULLINEN NARRATIIVINEN TUTKIMUS

Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen narratiivinen tutkimus. Kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena se tuo esiin merkityksiä ja laatua. Lähtökohtana tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen ja ajatuksena on, että todellisuus on moninainen. Tapah-  
tumat muovaavat samanaikaisesti toinen toistaan ja tutkittaessa onkin mahdollista löytää monensuuntaisia suhteita. Tutkimuksen kohdetta/kohteita pyritään tutkimaan mahdolli-  
simman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, s. 160-161.) Tutkimusta  
tehtäessä ja tuloksia analysoitaessa on kuitenkin muistettava, että lopputuloksena on mah-  
dollista saada vain ehdollisia selityksiä, johonkin aikaan ja paikkaan rajoittuvia (Eskola &  
Suoranta 2003, s. 16; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, s. 161).

Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuutta ei olekaan mahdollista saavuttaa perinteisessä  
mielessä, sillä tutkittavien ja myös meidän tutkijoiden näkemykset ovat aina subjektiivisia  
(Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, s. 160-161). Voimme toki pyrkiä siirtämään omat  
ennakkotietomme, -käsityksemme sekä arvostuksemme ja asenteemme taka-alalle tutki-  
musprosessin ajaksi. Tiedostamalla tilanteen ja näin ollen asettamalla tavoitteeksi oman  
subjektiivisuutemme tiedostamisen ja tarkkailemisen, pystymme itse ainakin jossain mää-  
rin vahvistamaan oman tutkimuksemme objektiivisuutta. (Eskola & Suoranta 2003, s. 17-  
18.)

Oman tutkimuksemme jatkaessa siitä, mihin jäimme kandidaatin tutkielmassamme, on  
meidän pysyttävä tarkkoina, että emme anna sieltä kumpuavien ennakkotietojen, teorioiden  
ja oletusten liikaa suunnata tutkimuksemme kulkua, vaan annamme tilaa aineistollemme ja  
sieltä esiin nouseville tosielämän kokemuksille. Tämä ajatus tukee myös laadullisen tutki-  
muksen ajatusta siitä, että mitään varsinaista hypoteesia ei ole tarkoitus muodostaa, vaan  
pikemminkin tarkoituksena on aineistoa analysoitaessa yllättyä ja oppia. Aineistot eivät  
latista tutkijan ajattelua, päinvastoin ne vauhdittavat sitä ja mahdollistavat kehityksen. Ai-  
neistonsa kautta tutkija voi löytää kokonaan uusia näkökulmia, eikä vain todentaa jo ennes-  
tään epäilemäänsä. (Eskola & Suoranta 2003, s. 19-20; Kiviniemi 2001, s. 68-69.) Näin  
mekin toivomme omassa tutkimusprosessissamme käyvän, sillä ovathan elävästä elämästä  
tulevat kertomukset aina täysin oma lukunsa verrattuna vaikka varsinaisen tutkimuskon-  
tekstin ulkopuolella muodostettuihin teorioihin ja päätelmiin.



Narratiivinen tutkimus on yksi laadullisen tutkimuksen alle lukeutuvista lukuisista tutkimussuuntauksista. Ihmiselle, jota sadut, tarinat ja kertomukset ovat aina viehättäneet monikerroksellisuudellaan, se tuntui kiehtovimmalta tutkimusvaihtoehdolta lähteä viemään eteenpäin omaa tutkimusta. Pelkästään sen kiehtovuuden takia emme kuitenkaan tehneet lopullista valintaamme eri tutkimussuuntauksia tarkastellessamme, vaan pikemminkin sen tarjoamien mahdollisuuksien tutkittavien suhteen ja ihmisläheisyyden takia (Uitto 2003, s. 14). Narratiivisessa tutkimuksessa kun ollaan nimenomaan kiinnostuneita yksittäisen yksilön ainutkertaisesta tavasta kokea, ajatella ja toimia (Syrjälä 2007, s. 230), siitä, mitä merkityksiä hän antaa elämässään tapahtuneille asioille ja tapahtumille tarinoidensa kautta (Heikkinen 2001, s. 129), tässä tapauksessa vuosiluokan yli siirtymiselle.

Tutkijan henkilökohtainen kosketus tutkittaviin on myös yksi narratiivisen tutkimuksen piirre. Suora vuorovaikutus tutkittavien kanssa saattaa auttaa merkitysten löytämisessä kerätystä aineistosta. Tieto muodostuu usein dialogisesti tutkijan ja tutkittavan välillä eli tutkija keskustelee tutkittavan kanssa. Kuitenkin narratiivisen tutkimuksen tutkimusaineistona voidaan käyttää myös esimerkiksi elämänkertoja, joiden kirjoittajat ovat jo kuolleet tai jollain muulla tapaa tutkijan saavuttamattomissa. Tällaisessa tapauksessa tutkijan on mahdollista perehtyä kirjoittajan elämään jollakin vaihtoehdoisella tavalla, esimerkiksi tämän läheisiä haastatteleamalla. (Heikkinen 2007, s.155-156.)

Jokainen kertomus on itsessään arvokas ja sille annetaan arvoa. Tutkijoina koimme narratiivisuuden olevan ikään kuin jonkinlainen avoin, joustava, mutta kuitenkin turvallinen tila, jossa vuosiluokan yli siirretyt ihmiset voivat jakaa kokemuksiaan omilla ehdoillaan myös meidän muiden kanssa, ja näin täten auttaa meitä kaikkia oppimaan ja kehittämään asioita sen mukaan, mitä he meille kertovat. Muokatessaan kokemuksensa kertomusten muotoon, tutkittavat saattavat ehkä saada tutkimuksesta jotain myös itselleen, jotain, joka on ehkä jäänyt piiloon tai käsittelemättä aikoinaan siirron yhteydessä. Ehkä heillä on mahdollisuus saavuttaa myös jonkinlainen ymmärrys yhteydestä siirron ja sen jälkeisen elämänvaiheidensa välillä. Näin me ainakin toivomme.

#### 4.1. Narratiivi, kertomus vai tarina?

Shoren mukaan narratiivi-käsitettä voidaan katsoa kahdesta eri näkökulmasta. Ensinnäkin, sen voidaan ajatella olevan todellisuuden luomista ja määrittämistä puhumisen avulla. Näin tapahtumille annetaan ikään kuin artikuloitu muoto. Toisaalta, narratiivilla tarkoitetaan myös edellä mainitun artikulointiprosessin seurauksena syntyneitä tuloksia: tarinoita, kertomuksia, myyttejä, juoruja, huhuja ja arkipäivän tapahtumien kertomisia. (Tolska 2002, s. 22-23.)

Kirjallisuustieteessä kertomusta pidetään tarinan yläkäsitteenä eli niitä ei nähdä toistensa synonyymeina. Tarinan ajatellaan tässä tapauksessa viittaavan kertomuksen tapahtumakuun eli juoneen. Samasta tarinasta voi olla monia toisistaan poikkeavia kertomuksia. (Hyvärinen 2006, s. 3.) Esimerkiksi prinsessa tapaa prinssin –kohtauksesta voi löytää hyvin monta erilaista versiota lasten satukirjoja selailtaessa.

Kertomus voidaan esittää suullisesti, kirjallisesti tai esimerkiksi elokuvan kautta. Se myös koostuu eri osista, kuten aloitus, keskikohta, kliimaksi ja lopetus. Kertomuksessa nämä esiintyvät yleensä tietyssä järjestyksessä. Useat tutkijat näkevät kuitenkin narratiivin, kertomuksen ja tarinan toistensa synonyymeina. (Hyvärinen 2006, s. 3.) Koska oman tutkimuksemme kannalta ei niinkään ole olennaista se, millä tavalla ihmiset kertovat kokemuksestaan tai missä järjestyksessä asiat kerrotaan, päätimme käyttää narratiivi, kertomus, ja tarina -sanoja toistensa synonyymeina. Synonyymeina käyttö helpottaa myös eri lähteiden hyödyntämistä, kirjailijat kun saattavat käyttää samasta käsitteestä eri nimityksiä. Kertomus –käsite esiintyy kuitenkin tutkimuksessamme eniten, sillä käytimme tätä termiä kerätessämme tutkimusaineistoamme.

## 4.2. Narratiivisuus-käsitteen neljä käyttötarkoitusta

Tieteellisessä keskustelussa narratiivisuuden käsitettä on käytetty ainakin neljällä eri tavalla. Ensinnäkin sillä voidaan viitata tiedonprosessiin, tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen. Yleisesti ottaen se on yhdistetty konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen. Toiseksi sitä voidaan käyttää tutkimusaineiston luonteen kuvaamiseen. Kolmanneksi narratiivisuudella voidaan viitata tutkimusaineiston analyysitapoihin ja neljänneksi käsite usein yhdistetään tarinoiden käytännön merkitykseen. (Heikkinen 2002, s. 16; Heikkinen 2001, s. 118; Uitto 2003, s. 15.)

Oma tutkimuksemme pohjautuu vuosiluokan yli siirrettyjen ihmisten meille kirjoittamiin kertomuksiin sekä lisäksi neljään saamaamme suulliseen haastatteluun ihmisiltä, jotka ovat koulun puolesta joskus osallistuneet tämänkaltaiseen prosessiin. Haastattelupuhe on usein muodoltaan kertomuksellinen, mutta aina jo etukäteen on mahdollista laatia koko haastattelu siten, että tilanne kysymyksineen kutsuu sekä houkuttelee haastateltavaa nimenomaan tarinoiden kertomiseen esimerkiksi jostain menneisyyden tapahtumasta (Eskola & Suoranta 2003, s. 23-24; Chase 2005, s. 661). Omassa tutkimuksessamme jo aihe sinänsä antaa hyvän pohjan tarinoiden kertomiselle, sillä onhan kaiken takana lapsen elämään suuresti monin eri tavoin vaikuttava prosessi, ikään kuin suuri kertomus kaikkine osineen. Näin ollen aineistomme voidaan katsoa olevan narratiivinen. Narratiivisessa tutkimuksessa analyysejä voi toteuttaa monella tavalla. Eräs tunnetuin jako on kuitenkin Polkinghornen (1995, s. 12) tekemä jako narratiivien analyysiin ja narratiiviseen analyysiin. Näistä kahdesta tavasta oma analyysimme on lähempänä narratiivien analyysia, mutta siitä enemmän tutkimuksemme analyysiosiossa.

Saavutettava tieto on luonteeltaan konstruktivistista. Kuten Heikkinen (2001) asiaa valaisee, konstruktivismi korostaa näkemystä, jonka mukaan ihmiset rakentavat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Voidaan ajatella, että myös tieto maailmasta, samoin kuin jokaisen yksilön käsitys omasta itsestään, on alati kehkeytyvä kertomus, joka rakentuu ja muuttuu jatkuvasti. Ihminen rakentaa tietonsa aikaisemmille tiedoille ja kokemuksil-

le, joita taas muokkaavat sitä seuraavat uudet kokemukset. Yhtä, kaikille samaa todellisuutta ei siis ole olemassa, vaan pikemminkin eri tavoin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja ihmismielissä rakentuvia todellisuuksia. Narratiivisessa tutkimuksessa huomio siis kohdistetaan kertomuksiin ja siihen, kuinka ne toimivat tiedon välittäjänä ja rakentajana. Tutkimusaineistona siis käytetään kertomuksia, toisaalta itse tutkimus voidaan ymmärtää kertomuksen tuottamiseksi maailmasta. Kertomukset ovat sekä tutkimuksen lähtökohta että lopputulos. (Heikkinen 2001, s. 119-120, 116.)

Kertomukset ovat osa kommunikaatiotamme. Ne ovat kulkeneet aina sinne minne ihmisetkin. Kommunikaatiotapojen muuttuessa kertomukset ovat pysyneet aina läsnä, aina päivittyneenä. (Altman 2008, s. 1.) Niillä on vahva sija elämässämme, ehkä vahvempi kuin ymmärrämmekään. Sen lisäksi, että niiden avulla kerrotaan ja kuvaillaan mitä tapahtui, ne ilmaisevat tunteita, ajatuksia ja tulkintoja (Chase 2005, s. 656).

Tarinamuodosta inhimillisenä piirteenä ja elämisen perusrakenteena tulee helposti tietoiseksi, kun vain pysähdymme kuuntelemaan ympärillämme käytäviä keskusteluja ja puheita, vaikka kauppareissulla käydessämme tai linja-autossa istuessamme. Voimme huomata niiden jäsentyvän mitä moninaisimmiksi tarinoiksi. (Eskola & Suoranta 2003, s. 22.) Aivan kuten historioitsijat esittävät tarinoita yhteisestä menneisyydestämme, myös me ihmiset arjessamme kerromme toisillemme tarinoita omasta menneisyydestämme. Tarinat ovat tärkeitä identiteettillemme, sillä ne kertovat keitä me olemme, mistä me tulemme ja minne olemme menossa. (Saastamoinen 2001, s. 146.) Minäkertomuksia muodostetaan omien kokemusten tulkitsemiseksi, mutta myös jaettavaksi muiden kanssa ja vaikuttaaksemme halutulla tavalla (Ihanus 1999, s. 245).

Kertomukset ovat merkityksellisiä jo itse tapahtumahetkellä ja ne ovat tärkeitä välineitä ajallisuuden ymmärtämisessä (Hyvärinen 2006, s. 1). Tärkeää olisi kuitenkin muistaa, että nykyhetken tapahtumat, kertomukset, saavat merkityksensä ei vain menneisyydestä, mutta myös tulevaisuudesta. Menneisyyttä ei voi muuttaa, mutta sitä voi aina tulkita uudelleen ja tapahtumien moniulotteisuus antaa mahdollisuuden monenlaisten tarinoiden rakentamiseen. (Hänninen 2003, s. 58.) Vaikka ihmisillä on tapana kertoa tietyt asiat ja tapahtumat suhteellisen täsmällisesti, mikään ei takaa lopullisesti, että tapahtumat tulisi kerrottua aina samalla tavoin (Sintonen 1999, s. 176). Tarinat ovat osittain faktoja ja osittain yksilön omaa puhdasta tulkintaa. Menneisyyden merkitys ei ole jotakin lopullista ja pysyvästi kiveen hakattua, vaan jotakin jatkuvasti nykyhetkestä käsin arvioitavissa ja päivitettävissä

olevaa (Kerby 1991, s. 48, 7). Jokainen kerta, kun yksilö elämästään kertoo, voidaankin nähdä ainutlaatuisena (Sintonen 1999, s. 177; Uitto 2003, s. 17).

Mikäli aiomme tutkia ihmisten elämää ja sitä kuinka he kukin elämänsä ymmärtävät ja tulkitsevat, on sitä useimmiten kysyttävä heiltä itseltään (Saastamoinen 2001, s. 143). On pidettävä mielessä, että tarinat ovat kuitenkin aina omalla tavallaan kertojansa itse valitsemia. Niiden aihe, sisältö, syvyys eli kuinka paljon kertoja suostuu avaamaan omia syvimpiä tuntejaan ja ajatuksiaan kuulijalle, on aina kertojasta kiinni. Lopputulos on kiinni siitä missä, kenelle, milloin ja mitä tarkoitusta varten kerrotaan (Ihanus 1999, s. 247).

#### **4.3. Kertomuksen piirteitä**

Raja kertomuksen ja muun puheen välillä on usein häilyvä. Kertomus voi olla tarkka kuvaus, raportointi tai selitys ilman, että aika etenee. Mikä tahansa puhe tai kirjoitettu teksti ei kuitenkaan ole kertomusta. (Hyvärinen 2006, s. 3-4.) Kertomusta onkin määriteltä monella eri tapaa, mutta näyttää siltä, että on olemassa joitakin yhteisiä ”piirteitä”, jotka sisältyvät useimpiin määritelmiin.

Kertomukseen liittyy aina vahvasti kokemuksellisuus, mikä erottaa sen muusta puheesta. Lause voi raportoida jostakin asiasta, mutta vasta, kun siihen liittyy kokemus, se voidaan luokitella kertomukseksi. (Hyvärinen 2006, s. 3.) Näin kertomuksen voidaan ajatella olevan subjektiivinen; kaksi eri henkilöä eivät voi kertoa samaa kertomusta täysin samalla tavalla (Bruner 1990, s. 79). Kertomuksessa on myös yleensä vähintään kaksi tapahtumaa, jolloin jonkin asian muuttuminen on mahdollista. Kertomukset suhteuttavat näitä tapahtumia toisiinsa ja käsittelevät niiden kausaalisia suhteita tavalla tai toisella. Muutos onkin yksi piirre, joka erottaa tavallisen puheen kertomuksesta. (Hyvärinen 2006, s. 3.)

Tärkeä elementti on myös tarinan juoni. Juonen avulla tapahtumat saadaan kudottua yhteen ja tarinasta saadaan koherentti. Tapahtumat itsessään eivät tee tarinasta mielenkiintoista, vaan se, miten ne liitetään toisiinsa. (Bruner 1990, s. 43.) Ricoeur (1984, s. 73.) kuitenkin

huomauttaa, että juoni ei liity ainoastaan kertomuksen rakenteeseen, vaan se on myös kognitiivinen prosessi, joka on käynnissä tarinaa kerrottaessa sekä sitä vastaanotettaessa. Toisin kuin esimerkiksi draamassa, kertomuksessa ei aina välttämättä ole lopetusta. Yhä useampi elokuva ja romaani päättyvät jättämällä tarinan lopetuksen avoimeksi. (Hyvärinen 2006, s. 11, 3.) Onkin mielenkiintoista huomata, että vaikka termin määrittäminen on vaikeaa, osaamme kuitenkin yleensä sanoa, onko jokin teksti kertomus vai ei.

#### **4.4. Narratiivisen tutkimuksen luotettavuus**

Tarinoihin liittyy aina perspektiivisyys ja siksi jokainen kertoja tekee tarinastaan erilaisen. Tarinan muokkautumiseen ei kuitenkaan vaikuta ainoastaan kertoja, vaan myös vastaanottaja. Tarinan kuuntelija vaikuttaa usein siihen, millä tavalla tarinaa kerrotaan; mitä jätetään pois ja minkälaisia sanoja käytetään. Toisaalta tarinat ovat myös tilannesidonnaisia. Esimerkiksi kertomiseen käytössä oleva aika tai kertomispaikka saattaa vaikuttaa kertomuksen sisältöön ja pituuteen. (Erkkilä 2005, s. 206.) Tämä onkin tärkeä ottaa huomioon narratiivista tutkimusaineistoa, kuten kertomuksia tai haastatteluja kerätessä. Voimmeko saada luotettavaa tietoa ”kertojilta” ja jääkö jotakin kenties kertomatta?

Mikäli kertomusten luotettavuutta tarkastellaan modernistisesta tiedonjärjestyksen näkökulmasta, voidaan tutkia sitä, kuinka tarinoissa olevat väitteet vastaavat todellista asiaintilaa. Tällöin pohjalla on siis korrespondenssiteoria eli vastaavuusteoria. Kuitenkin narratiivisuus usein liitetään konstruktiviseen ajattelutapaan, jolloin todellisuuden ajatellaan nimenomaan muodostuvan tarinoiden pohjalta. Olennaista ei ole se, onko tarina faktaa vai fiktiota. Tällöin kertomusten luotettavuuden arviointi korrespondenssiteorian pohjalta on ongelmallista. (Heikkinen 2007, s. 152.)

Korrespondenssiteorian sijaan Brunerin käsitys narratiivisen tutkimuksen totuudesta sopii kertomusten luotettavuuden tutkimiseen paremmin. Brunerin mukaan ihmisen tietäminen on sekä paradigmaattista että narratiivista. Molempien muotojen tarkoitus on vakuuttaa

lukijansa. Vakuuttaminen kohdistuu kuitenkin eri asioihin. Paradigmaattisen muodon tarkoitus on vakuuttaa totuudesta, kun taas narratiivisen todentunnusta. Lincoln ja Denzin (1994) ajattelevatkin todentunnun perustuvan siihen, että lukija kokee tarinan ikään kuin stimulaationa todellisuudesta ja eläytyy tarinaan. Perusteluiden ja väitelauseiden totuudesta vakuuttuminen ei siis jälleen ole olennaista. (Lincoln & Denzin 1994, s. 580.) Brunerin lähestymistapa sopii oman tutkimusaineistomme analysointiin paremmin senkin takia, että kertomukset pohjautuvat ihmisten muistoihin. Ihmismuisti on rajallinen ja joskus se voi myös pettää. Uudet kokemukset ja käsitykset saattavat muokata muistojamme siten, että muistammekin jotain, mitä ei oikeasti tapahtunut.

## 5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Täydellistä varmuutta tieteellinen tutkimus ei voi koskaan täysin saavuttaa, kuten Alasuutari (2011) kirjassaan toteaa. Hän vertaa tutkimuksen tekoa arvoituksen ratkaisemiseen ja mysteerin selvittämiseen. Mitä enemmän arvoituksen ratkaisemisessa käytetään saatavilla olevia johtolankoja ja vihjeitä, sitä paremmin tutkija ja lukija voivat luottaa siihen, että loppuratkaisu on mielekäs, eikä se ole vain yksi monista mahdollisista. Johtolangoilla ja vihjeillä viitataan luonnollisesti tutkimusaineistoon, aikaisempiin tutkimuksiin sekä teoriakirjallisuuteen. Ne eivät ole vielä tutkimustuloksia tai ratkaisuja, vaan vasta apuvälineitä lopputuloksia kohti. Tulokset vaativat johtolankojen sekä vihjeiden tulkintaa ja päättelyä, yritystä päästä asioiden taakse ja huomata sellaista mitä ”paljaalla silmällä” ei nopeasti rekisteröisi. (Alasuutari 2011, s. 47-48, 77-78.) Minkä takia me sitten lähdemme tekemään aina vain uusia tutkimuksia ja selvittelemään vielä selvittämättömiä asioita, jos mitään lopullista totuutta ei ole mahdollista edes saavuttaa? En tiedä muista tutkijoista, mutta meitä ajoi tutkimuksen tekoon uteliaisuus ja halu jollain tavalla auttaa tulevia vuosiluokan yli siirtoa harkitsevia ja sen lopulta toteuttavia ihmisiä.

Tutkimuksen teko on prosessi, jolla ei välttämättä ole selvää alkua tai loppua. Alkua voi olla hankala löytää siitä syystä, että tutkimus nojaa aina joiltakin osin aikaisempaan tutkimukseen tai tekijänsä kokemuksiin (Alasuutari 2011, s. 253). Lopun puolestaan löytää, jos haluaa, riippuen miten asian haluaa nähdä. Valmis tutkimus kun on aina perusta jollekin uudelle tutkimukselle. Tutkimusprosessin vaiheetkaan eivät välttämättä ole selvästi määriteltävissä tai järjestettävissä, vaikka ne usein malliesimerkeissä esitetäänkin toisiaan seuraavina jatkeina ja kuvataan tutkimusraporttiin niin katsotussa loogisessa järjestyksessä. Lähempänä totuutta on vaiheiden lomittuminen monella tavalla toisiinsa, unohtamatta harha-askelia tai virheitä, joista meillä kaikilla tutkijoilla on kokemuksia. Virheidenkin tekeminen on osa prosessia ja parhaimmillaan ne tuottavat paremman tutkimussuunnitelman ja käsityksen siitä, miten tutkimus kannattaa tehdä. (Alasuutari 2011, s. 251, 256.)

Oma tutkimustaipaleemme noudatti myös tuota yllä olevaa kirjoittamatonta sääntöä ja sisälsi paljon toisiinsa lomittuneita vaiheita. Myös tuntemukset ja ajatukset olivat ajoittain myllerryksien kohteena. Välillä kaikki oli kristallin kirkasta ja tiesimme, mitä seuraavaksi tapahtuu, kunnes seuraavana hetkenä tuntui, että kaikki oli yhtä suurta sekasotkua. Tällöin



keskustelu tutkijaparin tai graduohjaajan kanssa usein auttoi ja työtä pääsi taas jatkamaan selkiintyneiden ajatusten kera.

### **5.1. Ihmiset kertomusten takana**

Tutkimuksemme herätti mielenkiintoa enemmän kuin uskalsimme toivoa ja saimme paljon kyselyjä siitä, mikä on rajauksemme kertomusten suhteen: voiko lähettää meille oman kertomuksensa, jos on aloittanut aikoinaan koulun vuotta aikaisemmin kuin oma ikäluokkansa, oli eräs näistä kysymyksistä. Olimme kuitenkin jo aivan tutkimuksemme alussa päättäneet rajata aineiston sisältämään vain ja ainoastaan kertomuksia alakoulun sisällä tapahtuneista vuosiluokan yli siirtymisistä. Tutkimukseemme päättyi siis lopulta kuuden ihmisen kertomus omasta siirtokokemuksestaan. Näiden kuuden siirretyn kertomuksen lisäksi kävimme haastattelemassa myös yhtä rehtoria, erityisopettajaa ja kahta siirron toteuttanutta luokanopettajaa. Yhteensä tutkimuksessa siis kuuluu meidän tutkijoiden ja tietysti eri lähteiden lisäksi kymmenen eri ihmisen ääni.

Lähdimme etsimään kertomuksia tekemällä ilmoituksen, jossa kerroimme tutkimuksettamme ja esitimme pyynnön kirjoittaa meille omista kokemuksistaan vuosiluokan yli siirretyn oppilaan näkökulmasta. Laitoimme ilmoitukseen mukaan myös joitakin apukysymyksiä, joiden tarkoituksena oli sekä auttaa kertomusten kirjoittajia kokemusten mieleen palauttamisessa että saada mahdollisimman laajasti tietoa heidän kokemuksistaan ja tuntemuksistaan liittyen siirtoon ja sen jälkeiseen elämään. Ilmoituksia kävimme kiinnittelemässä niin yliopiston omille ilmoitustauluille kuin myös kauppojen ja muiden kaupungilla olevien ilmoitustaulujen seinille, joihin saimme luvan ne kiinnittää. Ilmoituksia ei saanut kauppoja lukuun ottamatta kiinnittää juurikaan mihinkään, mistä johtuen meidän oli otettava käyttöön myös jokin toinen viestintäkanava.

Lähetimme saman ilmoituksen myös Oulun yliopiston sähköpostituslistan kautta kaikille sen piirissä oleville sekä Oulun seudun ammattikorkeakoulun sähköpostituslistan kautta

myös heidän opiskelijoilleen ja henkilökunnalle. Ottaessamme käyttöön tämän ”uuden” kanavan löytää kertomuksia loimme graduamme varten myös uuden sähköpostin, jonka uskoimme helpottavan paitsi vastaanottamiemme kertomusten säilömistä ja käsittelyä myös omaa työtämme. Sen lisäksi, että gradu-sähköposti mahdollisti viestien tarkastamisen ja lähettämisen kummallekin meille tutkijalle milloin vain, se myös takasi mielestämme paremman suojan niin aineistollemme, kuin myös meille itsellemme. Sähköpostiin tai sieltä pois kun ei lähtenyt mitään muuta, kuin graduumme liittyviä viestejä.

Ihmiset kertomusten takana ovat kokeneet siirron osittain hyvinkin eri aikoina. Joko he kertoivat itse mille vuosikymmenelle heidän koulunkäyntinsä sijoittui tai sen pystyi jossain määrin päättelemään siitä, oliko kyseessä esimerkiksi kansakoulu vai ala-aste. Arvioimme vanhimman kertomuksen pohjautuvan 40-50 -luvulle ja uusimman 90-luvulle, mikä ei ollut yllättävää, sillä olimmehan tietoisesti keskittyneet etsimään kertomuksia jo aikuisikään ehtineiltä ihmisiltä. Haastateltujen kokemukset siirroista puolestaan sijoittuvat 90-luvulle ja 2000-luvun alkuun. Vaikka levitimme ilmoitustamme Oulun alueella, emme voi kuitenkaan olettaa ihmisten kertomusten takana olevan pelkästään oululaisia tai sellaisia, jotka olisivat käyneet koulua tällä seudulla. Haastattelemamme ihmiset koulun puolelta ovat tällä hetkellä Oulun seudulla työskenteleviä ihmisiä.

Tutkittavien yksityisyyttä suojellaksemme annoimme heille keksityt nimet, jotka eivät millään tavoin viittaa heidän oikeisiin nimiinsä. Peitenimien käyttö sekä selkeyttää että helpottaa tutkimuksen lukemista, mutta antaa myös jokaiselle lukijalle paremman mahdollisuuden löytää ja muodostaa yhtenäisen kuvan siirrettyjen kokemuksista, kuin vaikka mitään sanomattomat numero-kirjain -lyhenteet. Tutkittavien henkilöllisyyden suojaamiseksi olemme harkinnan mukaan jättäneet mainitsematta myös muita yksityiskohtia tai muuttaneet niitä hieman, mikäli olemme epäilleet niiden vaarantavan tutkittaviemme yksityisyyden.

## 5.2. Kirjallinen kertomus aineistonkeruumenetelmänä

Suullinen ja kirjallinen kertomus voivat olla muodoltaan samankaltaisia, mutta se prosessi, joka lopputulokseen johtaa, on aina vääjäämättä erilainen (Aaltonen & Leimumäki 2011, s. 149). Vastaanotimme ihmisten meille kirjoittamat lopulliseen tutkimusaineistoon sisällytetyt kertomukset ja pariin lisäkysymykseen kirjoitetut vastaukset syksyn 2012 ja tammikuun 2013 aikana. Tapamme kerätä aineistoa vuosiluokan yli siirretyiltä ihmisiltä kirjallisessa muodossa oli harkiten valittu. Tiedostimme sen mahdollisesti nostavan kynnystä kokemusten jakamiseen, jos kirjoittamista ei henkilökohtaisesti koe omaksi parhaaksi tavakseen ilmaista itseään, mutta samalla myös laskevan sitä. Jos miettii asiaa omalla kohdallaan, eikö olisikin paljon helpompaa jakaa jotakin ehkä hieman arkaluontoista tai tunteita herättävää kirjoittamalla ilman, että joutuu samalla kohtamaan tuntemattoman ihmisen, tässä tapauksessa meidän tutkijoiden, tutkivaa katsetta. Tai mielekkäämpää käydä kirjoittaessa rauhassa läpi omia tunteita, jotka saattavat nousta pinnalle muistojen yhteydessä. Uskoimme kirjoittamisen olevan helpompaa myös siinäkin tapauksessa, että sen ääreen on aina mahdollista palata. Jos jotain jäi kirjoittamatta ensimmäisellä istumisella, kenties joko ajanpuutteen tai muistin takia, on kirjoittelman pariin helppo palata vielä myöhemmin.

Aineiston kokoaminen kirjoitelmien avulla tutkijan antamasta aiheesta sopii silloin, kun tutkittavina on hyvän kirjoitustaidon omaavia kymmenenvuotiaita lapsia tai sitä vanhempia ihmisiä. Pelkkä kirjoitustaito ei välttämättä kuitenkaan riitä takaamaan tekstin syntymistä ja riittoisaa tutkimusaineistoa, joten tärkeän osansa kekoon tuovat myös hyvä aihe sekä apukysymykset. Mielenkiinnon herättävällä aiheella ja tukikysymyksillä voidaan kirjoittajaa ohjata kertomaan käsityksistään ja kokemuksistaan tasaisessa suhteessa, mutta myös auttaa tutkijaa saamaan tietoa juuri niin monipuolisesti kuin hänellä oli tavoitteena. (Aarnos 2007, s. 176.) Omassa ilmoituksessamme oli seitsemän apukysymystä juuri yllä olevan monipuolisuuden varmistamiseksi. Lisäksi valitsimme tutkittavaksi aikuiset, koska tällöin voisimme saada tietoa itse siirrosta, mutta myös sen vaikutuksista siirrettyjen myöhempiin vaiheisiin elämässä.

Kirjoitelman muodon ja pituuden olimme ilmoituksessamme määritelleet vapaasti valittavaksi ja toivoimme tämän puolestaan laskevan mahdollisesti itse kirjoittamisesta syntyvää kynnystä ja siitä ehkä aiheutuvaa kirjoittamatta jättämistä. Kirjoitelmat pyysimme palautamaan aikaisemmin mainitsemaamme niin kutsumaamme gradu-sähköpostiimme. Tämäkin tietysti saattoi karsia osallistumista, mutta luotimme siihen, että aina löytyisi jostain käytettävissä oleva tietokone ja apua kirjoittamiseen jos tarvetta olisi, esimerkiksi kirjastosta.

### **5.3. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä**

Haastattelu on ainutlaatuinen tiedonkeruumenetelmä, koska siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa toisin kuin monissa muissa tiedonkeruumenetelmissä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, s. 204). Tutkimushaastattelutilanne, aivan kuten kaikki vuorovaikutustilanteet, on luonteeltaan alati tilanteen ja siinä käytävien puheenvuorojen mukaan muuttuva. Haastattelu voi muistuttaa spontaania keskustelua, mutta eroaa kuitenkin tästä tarkoituksenmukaisen päämääränsä ja melko selvän roolijakonsa johdosta. (Ruusuvuori & Tiittula 2009, s. 56, 23.)

Tutkimushaastattelulla melkeinpä poikkeuksetta pyritään aina johonkin ja sen mihin pyritään, määrittelee pitkälti tutkimuksen tavoite. Haastattelijalla on päämääränä saada tietoa, jonka vuoksi hän tekee kysymyksiä sekä aloitteita, rohkaisee haastateltavaa vastaamaan, ohjaa keskustelua, fokusoi sitä tiettyihin teemoihin ja niin edelleen. Hänen roolinsa on siis olla haastattelutilanteen tietämätön osapuoli: kysyjä ja tiedon kerääjä. Haastateltava puolestaan on kysymyksiin vastaajan ja tiedon antajan roolissa. (Ruusuvuori & Tiittula 2009, s. 22-23.) Aivan kuten kaikilla muillakin menetelmillä on myös haastattelulla omat etunsa että haittansa. Eräänä suurimpana etuna pidetään usein joustavuutta aineistoa kerätessä, vaikka toki muitakin on. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, s. 204.)

Haastattelu tiedonkeruumenetelmänä mahdollistaa tarvittaessa vastausten lisäselvityksen. Lisäkysymysten avulla voidaan vielä selventää tai syventää jo saatuja vastauksia, jos tutkijasta tuntuu, että haastattelulta saatu ensimmäinen vastaus ei ollut tarpeeksi laaja tai kattava (Hirsjärvi & Hurme 2001, s. 35; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, s. 205). Esimerkiksi kyselylomakkeella saadun vastauksen perusteella ei voida aina sanoa, onko vastaaja ymmärtänyt kysymyksen oikein tai mitä hän on vastauksellaan tarkoittanut. Haastattelu mahdollistaa joustavuuden ja tilanneherkkyyden aineistonkeruutilanteessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, s. 205). Vuosiluokan yli siirtäminen on jo itsessään monisäikeinen ja tunteita herättävä tutkimuksen kohde, mutta ottaen huomioon sen vähäisen tutkimisen, oli haastattelun tarjoamasta joustavuudesta todellakin hyötyä haastatteluja tehdessämme. Eteemme tuli useampikin hetki, jolloin tuli tarve pyytää lisäselvitystä tai kysyä lisää jostakin asiasta, jota emme olleet tulleet edes ajatelleeksi haastattelukysymyksiä muodostaessamme.

Monet asiat, joita pidetään haastattelun etuina, voivat sisältää myös ongelmia. Yhtenä haasteena voidaan pitää aiemman tutkimustiedon puutteellisuutta. Kun kysymyksessä on vähän tutkittu aihe, kuten vuosiluokan yli siirtäminen, on meidän tutkijoiden vaikea tietää etukäteen tutkittavien vastausten suuntaa. Haastattelun kulkua voi siis olla hankalaa suunnitella ja ennustaa etukäteen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, s. 205.) Mutta ennustamattomuus on toisaalta ehkä myös yksi haastattelun kiehtovimmista puolista. Se on tilaisuus saada tietää jotain uutta tai aikaisemmin ääneen lausumatonta joko itse tilanteessa tai sitten analyysivaiheessa. Tietysti, jos haastattelija on tilanteeseen edeltä käsin hyvin valmistautunut, kuten hänen kuuluisi, osaa hän ohjata väärille raiteille ajautuneen keskustelun takaisin sinne minne kuuluukin.

Muita haastattelun ongelmia ovat muun muassa haastattelun työläys. Aineistonkeruuseen saattaa mennä paljonkin aikaa, kun tutkittavia on monta ja jokaista tutkittavaa haastatellaan erikseen. Kunkin tutkittavan kanssa on sovittava oma tapaamisaika ja jo haastattelupaikalle meneminen voi viedä aikaa. Näiden lisäksi kaikki saadut vastaukset on litteroitava erikseen. Aineiston analysoinnista, tulkinnasta ja raportoinnista tekee haastavan myös se, että jokainen haastattelu on aina oma tapauksensa. Vaikka samasta tutkimusaiheesta olisikin tehty aiemmin tutkimusta, on haastattelu aina sisällöltään ja laadultaan ainutlaatuinen. Yhtä, oikeaa mallia ei siis ole tarjolla, kuinka esimerkiksi lähteä purkamaan kerättyä tutkimusaineistoa saati analysoimaan sitä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, s. 35.)

Haastattelujemme rakenne oli johdonmukainen ja aikajärjestyksessä etenevä. Aloitus tapahtui haastateltavan omasta työtaustasta kysellen, josta luontevasti siirryttiin kyselemään missä, milloin ja miten hän oli ollut vuosiluokan yli siirtymisissä mukana. Aivan haastattelun lopuksi tiedustelimme vielä koko siirtoprosessia ja sen osia koskevia kehitysideoita mukaan lukien haastateltavan omaa mielipidettä siirtämisestä eräänä lahjakkaan oppilaan tukikeinona. Koska kysymykset olivat kaikille haastateltaville samat, eikä valittavana ollut valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan sen sijaan sai vastata vapaasti omin sanoin kysymyksiimme, oli kyseessä puolistrukturoitu haastattelumalli (Eskola & Suoranta 2003, s. 86). Myös määrittelyä ”teemahaastattelu” ei olisi väärin käyttää tässä kohdassa, sillä haastatelluissamme aihepiirit tai teema-alueet olivat kaikille samat (Hirsjärvi & Hurme 2001, s. 48). Teemahaastattelu voidaan määritellä erääksi puolistrukturoiduksi haastattelumalliksi ja sen käyttö on tyypillistä silloin, kun kyseessä ovat intiimit tai arat aiheet, tällä kertaa voisi myös sanoa että vaiettu aihe. Lisäksi sen avulla pyritään useasti myös selvittämään heikosti tiedostettuja asioita: ihanteita, arvostuksia ja perusteluja. (Metsämuuronen 2008, s. 41.)

#### **5.4. Haastattelujen toteutus**

Tutkimusaineistomme haastattelut toteutettiin tammikuun 2013 aikana. Syy siihen, miksi päädyimme kartoittamaan koulun puolelta siirtoihin osallistuneiden ihmisten kokemuksia vuosiluokan yli siirtämisestä haastatteluilla, oli yksinkertaisesti aika. Uskoimme kokemusten jakamisen ja vastaanottamisen haastatteluiden avulla olevan helpompaa ja vähemmän aikaa vievää sekä heille että meille tutkijoille. Tietysti haastattelulla oli monia muitakin etuja, kuten edellä olevassa luvussa mainittiin.

Kaikki neljä haastattelua tapahtuivat haastateltaviemme työpaikalla suhteellisen rauhallisessa ja suljetussa tilassa, jossa ei ollut haastattelun aikana läsnä muita kuin me tutkijat sekä itse haastateltava. Yksi haastattelu keskeytyi hetkeksi erään oppilaan vanhemman soittaessa, mutta mitään suurempia muita keskeytyksiä ei sitten juuri ollut. Vaikka suurimmalla osalla haastateltavista oli varmastikin tiukka aikataulu heidän työympäristönsä

tuntien (koulu), ei yksikään heistä missään vaiheessa antanut sen vaikuttaa itse haastatteluun. Jokainen oli valmis kertomaan niin paljon kuin vain suinkin tiesi ja muisti aiheesta vielä varaamamme haastattelujan päättyessäkin. Tämä varmasti kertoo osaltaan aiheen tutkimattomuudesta ja sille olevasta ”tilauksesta”, sillä miksi muuten se olisi puhututtanut myös ihmisiä koulun puolelta siinä määrin missä se niin teki. Aikaa olimme varanneet jokaiselle haastattelulle reilut puoli tuntia ja se riitti hyvin. Jokainen haastattelu nauhoitettiin yliopistolta lainaamamme sanelukoneen avulla, josta se myöhemmin siirrettiin ja litteroitiin luettavaan muotoon.

Haastateltavat eivät etukäteen tienneet kysymyksiämme, eivätkä teorioita, joita olemme tutkimuksemme teossa käyttäneet. Vain tutkimuksemme aihe oli heillä tiedossa ja lahjakkuusteorioiden mainitsimme olevan osa teoreettista viitekehystämme vain asiasta kysyttäessä. Toiminnallamme halusimme varmistaa, että mahdollisimman vähän itse vaikuttaisimme haastatteluista saamamme aineiston sisältöön.

## **5.5. Aineiston käsittely ja analysointi**

Ensimmäinen kerta on aina ensimmäinen kerta. Et oikeasti tiedä mitä odottaa, mutta kuitenkin luulet tietäväsi mitä odottaa. Ilmassa on pientä jännitystä ja malttamattomuutta. Tartut tutkimusaineistoosi lukeaksesi sen läpi ensimmäistä kertaa.

Oliko aineisto sellainen kuin odotit? Kertoiko se niistä asioista, mistä halusitkin kuulla? Ei ja kyllä. Kyllä ja ei. Ensimmäisen lukukerran jälkeen aineisto tuntui sekavalta, selkeältä ja kaikelta näiden kahden edellisen väliltä. Tämä ei todellakaan tarkoita, että mielestämme aineisto ei olisi ollut mielenkiintoinen ja sisältänyt paljon mielenkiintoisia asioita, näkökulmia ja ajatuksia. Päinvastoin. Aineisto oli pullollaan kaikkia edellä mainittuja, se vain odotti pääsyään analysoitavaksi ja edelleen tulkittavaksi. Ongelmana vain oli se, että emme oikein tienneet mistä aloittaa. Kuten Eskola ja Suoranta (2003) toteavat, voi analyysin vaikeus osaksi johtua selkeiden työskentelytekniikoiden puutteesta ja osaksi siitä annetun ope-

tuksen keveydestä. Tavoista kerätä laadullista aineistoa löytyy tietoa melko paljon, mutta siitä mitä pitäisi tehdä seuraavaksi aineiston ollessa kasassa, on kirjoitettu taas vähemmän. (Eskola & Suoranta 2003, s. 137.)

Oma tilanteemme oli se, että emme olleet vielä olleet tutkimuskurssi II:n seminaaritunneilla, sillä ne olivat vasta tulossa ja samaisen kurssin edellisen vuoden luento-osuudella, jonka toinen meistä tutkijoista oli suorittanut, ei analyysia ollut paljon käsitelty. Piti siis etsiä tietoa kirjoista. Malleja löytyi jos minkälaisia ja lopputuloksena oli se, että poimimme neuvoja vähän sieltä ja tuolta ja yhdistelimme niitä. Rakensimme ikään kuin oman analyysitamme. Jossain vaiheessa tuli mietittyä saako niin tehdä, mutta luettuamme Syrjälän (2007) kommentin, jossa hän totesi jokaisen tutkijan viime kädessä itse luovan oman narratiivisen metodinsa toisten tutkijoiden viitoittaman tien pohjalta, epäilyksemme häipyivät (Syrjälä 2007, s. 240). Ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa tehdä narratiivista tutkimusta, miksi siis olisi yksi oikea tapa toteuttaa sen analyysivaihe. Tärkeintähän kuitenkin on, että tapa toimii ja aineistosta saa irti jotain, joka suorissa lainauksissa ei sellaisenaan ole läsnä. Sillä tämä on analyysivaiheen tehtävä. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2011, s. 19.)

Estolan (1999) mukaan aineiston analyysi alkaa sillä, että tutustutaan syvällisesti aineistoon kokonaisuutena. Tämä tarkoittaa useita lukukertoja. Vähitellen teksti alkaa jäsentyä, mielenkiintoiset asiat alkavat erottua ja punainen lanka hahmottua. (Estola 1999, s. 140.) Näin ei kuitenkaan käynyt meille. Tuntui, että ainoat löytämämme asiat olivat niitä, joista olimme kandidaatin tutkielmassamme kirjoittaneet. Olimme osittain innoissamme tästä, mutta tuntui, että emme päässeet kunnolla sisälle aineistoon. Lukiessamme tekstejä teimme muistiinpanoja, mutta näin jälkeenpäin katsottuna ne kaikki olivat pelkkiä faktatietoja siitä, milloin kukakin oli siirretty, kenen aloitteesta ja niin edelleen. Yritimme jäsenellä aineistosta esiin nousseita ajatuksia erilaisten otsikoiden alle pariinkin kertaan, mutta lopputulos oli laimea. Raavimme epätoivoisesti pintaa ja turhautumista ei voinut enää estää. Onneksi väliin tuli muiden opiskelukiireiden sekä hiihtoloman aiheuttama parin viikon tauko.

Tauon jälkeen otimme kirjat jälleen kauniiseen käteen. Löysimme joitakin neuvoja, joita päätimme kokeilla ja kappas ne toimivat! Yhtäkkiä into analyysin tekoon palasi. Ensimmäinen neuvo, jota kokeilimme, oli omista ennakko-odotuksista luopuminen ja aineiston kuunteleminen, jolloin tutkija saa tilaisuuden löytää ja tuoda esiin jotakin uutta (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2011, s. 16). Niinpä kirjasimme paperille omat ennakkokäsityk-



semme eli mitä olimme odottaneet löytävämme aineistosta. Olimme odottaneet lukevamme enemmän muun muassa kaverisuhteista, pelontunteista ja siirron painotuksesta alaluokille.

Seuraavaksi kokeilimme neuvoa esittää aineistolle mitä, miten ja miksi –kysymyksiä. Kysymyksiä, joihin ei olisi mahdollista vastata kyllä tai ei. Tämän vaiheen tarkoitus oli myös auttaa meitä löytämään tekstistä uusia, havaitsemattomia asioita, merkityksiä sekä jäsenyksiä että kuvailemattomia tapoja ymmärtää inhimillistä todellisuutta. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2011, s. 16.) Toisin sanoen muodostimme kysymyksiä sen perusteella, minkä puolesta olimme uteliaita aineiston suhteen, kuten miten siirto käytännössä käy, mitä tunteita/tuntemuksia siirtoon liittyy ja onko siirrettävä lapsi se, joka viime kädessä päättää siirtymisestään ylemmälle vuosiluokalle. Huomaamattamme olimme löytämässä teemat, joiden pohjalta lähteä tarkastelemaan aineistoamme uusin silmin.

Seuraavat lukukerrat mahdollistivatkin meille sitten toinen toistaan mielenkiintoisempia huomioita, ja tuntui, että olimme vihdoinkin ja viimein pääsemässä toden teolla käsiksi aineistoon ja sen antiin. Emme etsineet vastauksia vain aineistolle esittämiimme kysymyksiin, vaan tarkkailimme mitä jätettiin sanomatta, mikä mainittiin vain ohimennen, mutta kuitenkin mainittiin sekä mitä yhteisiä piirteitä tai eroavaisuuksia aineiston kertomusten välillä ilmeni (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2011, s. 17). Kokoontuessamme jälleen yhteen vertailemaan kokemuksiamme aineistosta muodostui lopulta neljä teemaa, joiden sisältöjä lähdimme työstämään: Tunteet ja tuntemukset, siirron kehitys, haasteet sekä muutokset.

Erivärisiä kyniä apuna käyttäen teksteihin oli helppo merkitä, milloin löytyi kohta minkäkin teeman alle. Aina asioita ei kuitenkaan mainita suoraan ja nimenomaan tässä kohtaa analyysia hipaisimme hiukan diskursiivista tapaa analysoida. Perusajatus kun on, että kieli ei ole sosiaalisen todellisuuden neutraali heijastaja niin kuin usein kuvitellaan. Kieli on sosiaalisen todellisuuden tuote samalla, kun se itse tuottaa tätä kyseenomaista todellisuutta. Tekstit eivät siis niinkään kuvaa kohdettaan, vaan pikemminkin jatkuvasti muodostavat jonkin version asioista. (Eskola & Suoranta 2003, s. 140.) Esimerkiksi tunteisiin ja tuntemuksiin poimimme siis suoria mainintoja, milloin oli koettu kateutta ja milloin iloa, mutta myös kohtia, joista selvästi mielestämme välittyi jonkinlainen tuntemus/tunne, vaikka suoraan kyseistä tunnetta ei nimettykään.

Polkinghorne (1995) näkee narratiivisen tutkimusaineiston analyysin tehtäväksi kahdella eri tavalla, joko narratiivien analyysillä tai narratiivisella analyysillä. Narratiivien analyysissä aineisto muodostuu tarinoista. Kyseinen analyysitapa johtaa kertomuksista nousevien

teemojen kuvauksiin tai puitteitten, henkilöiden tai tarinatyyppeiden luokitteluihin. Narratiivisessa analyysissä puolestaan pyritään keräämään kuvauksia tapahtumista ja tapauksista, joiden pohjalta sitten rakennetaan juonen avulla uusia tarinoita tai tarina. Tiivistettynä narratiivien analyysissä tarkoituksena on siis liikkua tarinoista kohti peruselementtejä, kun taas puolestaan narratiivisessa analyysissä asia on toisin päin eli elementeistä kohti tarinaa. (Polkinghorne 1995, s. 12.) Polkinghornen jaon kautta tarkasteltuna oma analyysitapamme muistuttaa enemmän narratiivien analyysia, sillä olemmehan nostaneet aineistosta tarkemman analysoinnin ja tulkinnan kohteeksi neljä edellä jo mainittua teemaa. Aivan täysin emme kuitenkaan allekirjoita Polkinghornen tekemää tiukkaa jakoa, sillä mielestämme valmis tutkimuksemme olisi mahdollista myös nähdä eräänlaisena isona tarinana vuosiluokan yli siirrosta. Olemme keränneet kertomuksia, tutkineet niiden osia, yhdistelleet niitä ja lopputulokseksi saaneet yhä kokonaisvaltaisemman kuvan vuosiluokan yli siirrosta ja sen kokeneista ihmisistä.

## 6. MUUTOKSIA VUOSILUOKAN YLI SIIRRETYN ELÄMÄSSÄ

Vuosiluokan yli siirtäminen, riippumatta siitä, kuinka hyvin se onnistuu, vaikuttaa siirrettyyn lapseen aina jollakin tapaa. Siirron seuraukset ovat saamiemme kertomusten perusteella olleet suurelta osin positiivisia. Elämä siirron jälkeen ei ole kuitenkaan ollut kaikkien kohdalla pelkkää ruusuilla tanssimista, vaan se on tuonut mukanaan myös haasteita ja negatiivissävyytteisiäkin muistoja. Toisen ihmisen ajatuksia on mahdotonta lukea ja siksi opettajat eivät välttämättä aina ymmärrä, mitkä kaikki asiat siirretyn lapsen elämässä muuttuvat siirron myötä. Kaikki muutokset eivät myöskään tule ilmi heti siirron jälkeen ja siksi on mahdotonta sanoa, mihin kaikkeen siirto lopulta vaikuttaa.

### 6.1. Muutokset oppimisympäristössä

Siirtyessään ylemmälle vuosiluokalle, lapsi joutuu muuttamaan myös fyysisesti toiseen luokkahuoneeseen. Haastattelemiemme opettajien mukaan siirto on ollut joustavampaa, mikäli uusi ja vanha luokka ovat olleet lähekkäin. Tällöin lapsella on ollut mahdollisuus käydä esimerkiksi välitunnin alkaessa tervehtimässä entisiä luokkakavereitaan, jotka saattavat ainakin alkuvaiheessa vielä olla lapsen tuki ja turva, kun ystävyys-suhteiden luominen uusien luokkakavereiden kanssa on vasta alkutekijöissään.

*”...minusta se oli niin ku loistavasti vedetty. Siinä mielessä vielä, että ne oli fyysisesti nämä luokat lähekkäin ja, ja se oli mahdollista se päivittäinen kontakti ja, ja oppilaalla oli mahdollisuus näin, muistan että lapselle puhuttiin että ”sä oot tässä ihan vieressä sun kaverit on tuossa yhtä aikaa välitunnilla”, entiset kaverit siinä luokassa ja pystyvät tapaamaan toisiaan ja, ja, ja minusta se oli niin ku malliesimerkki miten asiat, asiat voidaan hoitaa hyvin...”* (Leevi, rehtori)

Luokkatilan lisäksi muuttuvat siis myös luokkakaverit ja opettaja. Näiden suhtautuminen siirrettyyn lapseen voi vaikuttaa suuresti lapsen sopeutumiseen uuteen luokkaan ja näin myös siirron onnistumiseen. Lisäksi, kuten Lahjakkuus –luvussamme (kts. s. 7) kerromme, lapselle tärkeät henkilöt vaikuttavat myös siihen, kuinka hyvin lapsen lahjakkuus pääsee kehittymään. Kaverit ovat lapselle tärkeitä, sillä heidän kanssaan leikitään välitunnilla sekä jaetaan ilot ja murheet. Kaverit vaikuttavat myös oppimisprosesseihin, sillä heiltä pyydetään usein apua ja tukea. Lisäksi sosiaaliset taidot, yhteistyökyky sekä kommunikointitaidot kehittyvät ystävien kanssa leikkiessä ja toimiessa. Koulussa viihtyvyyden kannalta on olennaista se, että oppilaat välittävät ja pitävät huolta toisistaan. (Salovaara & Honkonen 2011, s. 54, 53.)

Koulussa välitunnit ovat yleensä pääosin kaikilla luokilla samaan aikaan, ja näin ollen oppilaiden on periaatteessa mahdollista viettää välitunneilla aikaa myös toisella luokalla olevien lasten kanssa. Moni siirretyistä kertookin alussa leikkineensä välitunnilla edellisellä vuosiluokalla olleiden kavereiden kanssa, mutta pikkuhiljaa uudet luokkakaverit astuivat vanhojen tilalle. Uusien ystävyysuhteiden luominen on yleensä suhteellisen helppoa alaluokilla, kun lapset eivät vielä ole ehtineet muodostaa niin tiiviitä ryhmiä.

*”Matematiikan lisäksi toinen ikävä asia oli se, että jouduin näin erilleen luokkakavereistani. Se hankaloitti jossain määrin kanssakäymistä, mutta pienessä koulussa saatoimme edelleen leikkiä ja toimia yhdessä välitunneilla ja vapaa-aikana. Ja olihan siellä yläkoulussakin sellaisia, joista pikkuhiljaa tuli ystäviä.”* (Aliisa, siirretty)

Kaverisuhteet ovat oppilaiden omaa yksityistä aluetta, johon opettajan ei haluta yleensä puuttuvan. Kuitenkin opettaja voi säädellä luokkaympäristöä sellaiseksi, että siellä otetaan kaikki oppilaat huomioon, eikä ketään jätetä ulkopuolelle. (Salovaara & Honkonen 2011, s. 54.) Vastaanottava opettaja näyttelee suurta osaa siirrettävän oppilaan sopeutumisessa uuteen luokkaansa.

*”Että onko ne niin, että ”tervetuloo, ilman muuta” vai onko se että, että ”niistä on niin huonoja kokemuksia ja sitä paitsi mulla on niin iso luokka”.”* (Kasper, luokanopettaja)

Opettaja on oppilaalle turvallinen, merkittävä ja pysyvä aikuinen kouluvuoden aikana. Niinpä olisi tärkeää, että hän välittäisi oppilaasta, antaisi tälle uskoa elämään ja osoittaisi aitoa pedagogista rakkautta oppilasta kohtaan (Uusikylä & Atjonen 2007, s. 9). Vastaanottavan opettajan positiivinen suhtautuminen siirtoon ja luottaminen oppilaaseen olikin vai-

kuttanut aineistomme perusteella paljon siihen, kuinka hyvin oppilas oli sopeutunut siirron tuomiin muutoksiin.

Joskus vastaanottavan opettajan asenne siirtoa kohtaan voi olla kuitenkin myös kielteinen. Syitä tähän voi olla monia, kuten huonot henkilökemiat siirrettävän oppilaan entisen opettajan kanssa, resurssit ja pelko siirron epäonnistumisesta. Aineistosta nousi esiin molempia edellä kuvattuja suhtautumistapoja. Alla olevassa sitaatissa Kasperin kertoo tapauksesta, jossa vastaanottavan opettajan kielteisen suhtautumisen seurauksena oppilas päätettiin siirtää toiseen luokkaan kuin alun perin oli suunniteltu. Nella sitaatti puolestaan kertoo tapauksesta, jossa opettaja oli tukenut ja kannustanut.

*”...et siin oli se, se jouduttiin sitte, se luokka mihin se ehkä olis oppilasmäärän suhteen niin ku parhaiten natsannu ni siinä tuli just tämmönen vähän henkilökohtanen vastalause sieltä toisesta päästä et se sitte, sitte meni tuota semmosen nuoren miesopettajan luokkaan, joka oli tietysti sillä tavalla hyvä et se oli siinä käytävän toisella puolella.”* (Kasperin, luokanopettaja)

*”Asiaa ei korostettu liikaa, mutta sain tarvittavan määrän tukea, sillä opettaja luotti kyllä sataprosenttisesti minuun ja siihen, että ratkaisu olisi varmasti oikea.”* (Nella, siirretty)

## 6.2. Muutokset lukujärjestyksessä

Muutoksia tulee myös lukujärjestykseen, sillä koulupäivät pitenevät ylemmälle vuosiluokalle mentäessä. Oppisisällöt muuttuvat, kotiläksyjä tulee enemmän ja tehtävät tulevat haastavimmiksi. Riippuen siitä, mille luokka-asteelle siirto sijoittuu, voi ylemmälle vuosiluokalle siirryttäessä lukujärjestykseen tulla myös täysin uusia oppiaineita. Usein entisellä luokalla tehtävät ovat olleet lahjakkaan lapsen taitotason kannalta liian helppoja. Tällaisten tehtävien, joissa lapsi ei pääse haastamaan itseään, parissa työskenteleminen tuskin motivoi ja niinpä koulunkäynti ja opiskelu eivät tunnu mielekkäiltä. Ylemmälle vuosiluokalle siir-

ryttyään oppilas on saanut uusia haasteita oppimiseen ja näin myös kiinnostus koulua kohtaan on kasvanut.

*”Yksi äiti sano, että heillä muuttu, muuttu täysin niinku se kouluun suhtautuminen, että ku tyttö pääsi hyppäämään sillälailla, et hän hyppäsi kolmannelta neljännelle, että siitä alkusyksystä, niin niin tuota sano, et sen jälkeen lähti niinku sellanen mielenkiinto koulujuttuihin selvästi parantumaan.”* (Silja, luokanopettaja)

Kaikki eivät kuitenkaan kokeneet haasteellisuutta ainoastaan positiivisena asiana. Siirtoihin ei aineistomme perusteella liittynyt kovin montaa negatiivista muistoa, mutta ne ainoat ja harvat negatiiviset muistot, joita siirretyt toivat kirjoitelmissaan esille, liittyvät juuri liian vaikeisiin tehtäviin. Tällaiset muistot tulivat esille erityisesti aikaisemmille vuosikymmenille sijoittuvissa kertomuksissa. Syy saattaakin löytyä siitä, että siirrettyjä ei näissä tapauksissa tuettu tarpeeksi ennen siirtoa, esimerkiksi koeajan avulla tai antamalla heille ylemmän vuosiluokan tehtäviä jo etukäteen harjoiteltavaksi. Myös taitojen liian yksipuolinen arviointi on voinut vaikuttaa siihen, että oppilas on kokenut positiivisten oppimiskokemusten lisäksi yllättäen hankaluuksia joidenkin tiettyjen aineiden kohdalla.

*”No vaikeuksia ei tullut, nautin koulusta ja opiskelusta, enkä huomannut minulla mitään vaikeuksia. Kunnes tuli laskentotunti. Menossa oli jakolasku enkä ollut kuullutkaan sellaisesta.”* (Aliisa, siirretty)

*”Itse muistelin, että matematiikka (silloin sen nimi oli laskento ja mittausoppi) oli vähän hankalampaa, numero oli laskenut kahdeksasta seitsemään. Myös kirjoitus oli haastavampaa kun kolmannella aloitettiin kirjoittamaan sellaisia nimiä, jotka lausutaan erilailla kuin kirjoitetaan.”* (Aino, siirretty)

Siirto aiheuttaa siis lukujärjestyksessä ainakin jonkinlaisia muutoksia. Moni kertomusten siirroista oli tehty yhdysluokan sisällä, joka on myös osittain saattanut vaikuttaa siihen, miksi siirrot oli pääosin koettu onnistuneina. Yhdysluokkien sisällä siirtojen tekeminen on usein helpompaa, sillä tällöin siirto ei aiheuta yhdellä kertaa liian paljon muutoksia. Lukujärjestys muuttuu, mutta luokkakaverit ja opettaja säilyvät samana. Näin uuden lomassa on myös paljon tuttua ja turvallista.

*”Mutta mulla kun on tämmönen yhdysluokka, että ne tavallaan ovat aina niinku ykköskakkosella ovat jo tavallaan sellasessa yhdessä ryhmässä ja siellä se sosiaalisuus kehittyy, ni siinä on hirveen helppo niin ku liu’uttaa luokan yli että... Ja samoten sitte, ku ne tulee*

*kolmos-neloselle, ni he ne tuntevat jo sieltä eka- ja tokaluokalta toisensa ja sitten kolmos-nelosvaiheessa ei niin ku sillä lailla oo sitä, että tulis eri kaveripiiri ja, ja joutuu menettää ystävät ja, ja on kuitenkin sama opettaja ja tällä lailla.” (Silja, luokanopettaja)*

### 6.3. Muutokset oppilaan minäkuvassa

Liian haasteellisistakin tehtävistä kyllä yleensä selvitään, kunhan vaan taataan se, että siirretty saa näissä asioissa tarvittaessa tukiopetusta. Lukujärjestyksen muuttumisen lisäksi muutoksia saattaa tapahtua myös roolissa, joka siirretyllä on luokassaan. Luokan ”menestyjän” rooli voi esimerkiksi muuttua uudessa luokassa tukiopetettavan rooliksi. Siirron myötä tulevien haasteellisempien tehtävien myötä oppilas usein huomaa sen, että oppiminen ei tapahdukaan itsestään, vaan koulunkäynnin eteen täytyy myös tehdä töitä. Hän joutuu myös hyväksymään sen tosiasian, että muut luokan oppilaat mahdollisesti ovat häntä taitavampia joissakin aineissa. Itsensä vertaaminen luokkakavereihin aiheuttaa näin myös muutoksia oppilaan itsetunnossa (Ojala, Anttila, Lähdesmäki, Oksala & Paavilainen 2009, s. 86).

Saamiemme kertomusten perusteella näyttää siltä, että erityisesti matematiikka, äidinkieli ja englanti ovat olleet niitä oppiaineita, joissa erot vuosiluokan yli siirretyn oppilaan ja luokan muiden oppilaiden välillä ovat olleet siirron alussa huomattavissa. Kuitenkin jo jonkin ajan kuluttua siirretyt lapset ovat kertomusten perusteella saavuttaneet muiden luokkalaistensa tason ja niinpä muutosta itsetunnossa on tapahtunut positiiviseen suuntaan. Pärjääminen ikäisiään vuotta vanhempien joukossa antaa varmasti itsearvostusta ja luottamusta omiin taitoihin.

*”Oikeastaan ainoa, lyhytaikaiseksi jäänyt negatiivinen vaikutus näkyi englannin kielessä: luokka, johon siirryin, oli opiskellut englantia kielikylpymäisesti jo ykkösluokalta asti, minä puolestani en. Tämä vaikutus taisi näkyä jollain tapaa vielä kolmannen luokan alussakin. Pian pääsin kuitenkin kärryille.” (Leena, siirretty)*

Itsetunnon paraneminen saattaa myös vaikuttaa lapsen tulevaisuuden suunnitelmiin. Siirron myötä oppilas on saanut luottoa omiin kykyihinsä ja etenkin kansakoulujärjestelmän aikaan sijoittuvissa siirtokertomuksissa siirto on toiminut kipinästä pyrkiä oppikouluun. Selviäminen ikäisiään vanhempien kanssa voi saada myös vanhemmat helpommin huomamaan oman lapsensa lahjakkuuden ja saada heidät kannustamaan sekä tukemaan lastaan tämän lahjojen kehittämisessä.

*”Vanhempani eivät todennäköisesti olisi panneet minua oppikouluun, elleivät opettajat olisi puuttuneet asiaan ja tässä tapauksessa siirtäneet luokan yli.”* (Aliisa, siirretty)

Itsetunnon lisäksi myös oppilaan oma identiteetti on saattanut muuttua siirron myötä. Kun lapsi opiskelee ikäisiään vuotta vanhempien kanssa, hän saattaa pikkuhiljaa ”unohtaa oman ikänsä” ja pitää itseään vuotta vanhempana. Tämä on täysin normaalia, sillä ihminen pyrkii aina samaistumaan ympäröivään joukkoonsa, tässä tapauksessa luokkakavereihinsa. Halu kuulua ryhmään sekä saada arvostusta muilta, aiheuttavat sen, että ryhmän jäsenet pyrkivät samanlaisuuteen (Vilkko-Riihelä & Laine 2012, s.116). Ongelmia saattaa kuitenkin esiintyä myöhemmin, kun yhteiskunta määrittelee lapsen iän tämän syntymäpäivän perusteella. Tällaisia tilanteita siirretyt ovat kohdanneet esimerkiksi murrosiän ja täysi-ikäisyyden yhteydessä. Oman iän unohtamista voidaan kuitenkin tavallaan pitää hyvänä asiana, sillä tällöin oppilas on sopeutunut uuteen luokkaansa ja paikkaansa siellä.

*”Ylä-asteaikoina se (ikä) ei luonnollisestikaan ollut tiedossa kovin monellakaan, ja silloin olin kyllä jo kaikin puolin itsekin unohtanut nuoremmuuteni.”* (Nella, siirretty)

Siirto on saattanut aiheuttaa myös terveyden kannalta muutoksia. Se voi auttaa jopa selviämään sairaudesta, kuten tulee esille Ulpuun kertomuksessa. Ennen siirtoa Ulpu sairastui anoreksiaan, mutta siirron myötä muuttuneiden uusien ystäviensä avulla hän sai elämänsä kuntoon. Siirrolla voi siis olla hyvinkin kauaskantoisia vaikutuksia yksilöön ja hänen miänkuvaansa.

*”Ilman siirtoa olisi voinut olla, että anoreksiani olisi pahentunut ja tehnyt enemmän hallaa elämälleni. Nyt siirto antoi minulle oikeanlaisen potkun eteenpäin ja sain ns. elämäni kuntoon sen myötä. Mitä tästä olen oppinut, niin jos oppilaita on mahdollista miettiä ja tukea yksilöinä, niin sillä voi olla kauaskantoisiakin vaikutuksia yksittäisen oppilaan elämään.”* (Ulpu, siirretty)



## 7. SIIRTOPROSESSIN HERÄTTÄMÄT TUNTEET JA TUNTEMUKSET

Tunteilla on hyvin tärkeitä tehtäviä, sillä sen lisäksi, että ne pitävät ihmisyyhteisöjä koossa (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2010, s. 104), ne laittavat arkiset askareemme henkilökohtaisen hyvinvoinnin kannalta tärkeysjärjestykseen. Ne saavat meidät hakeutumaan hyvinvointimme kannalta tärkeiden asioiden äärelle sekä tekemään muutoksia, jotta voisimme paremmin, kuten nyt vaikka siirtymään vuosiluokkaa ylemmäs. (Kokkonen 2010, s. 11.) Aina yksilö ei kuitenkaan yksinään kykene tekemään oman hyvinvointinsa edellyttämää muutosta tai aloitetta siihen, vaan tarvitsee siihen joukon muita ihmisiä, kuten esimerkiksi on oppitunnilla turhautuneen lahjakkaan oppilaan asianlaita. Tällöin onkin tärkeää, että lahjakkaan oppilaan tunteet ja tuntemukset huomioidaan hänen ympärillään toimivien aikuisten taholta ja asialle tehdään jotain. Oppilas ei välttämättä suoraan ilmaise olevansa turhautunut ja masentunut koulukäynnin haasteettomuuden takia, mutta hänen ilmeitä ja eleitä tulkitsemalla hänen sisäinen tunnekokemuksensa tuskin on mahdollista jäädä täysin huomaamatta kaikilta läsnäolevilta (Kokkonen 2010, s. 13).

Useat tunneteorioita kirjoittaneet tutkijat ovat päätyneet ajatukseen, että löydettävissä on tietyt perustunteet, viha, pelko, suru ja ilo, joihin kaikki muut tunteet ja tunnesekoitukset sitten pohjautuvat (Plutchik 1994, s. 73). Me haluamme aineistomme avulla välittää, miten ensisijaisesti lahjakkaat oppilaat, mutta myös muut siirron osapuolet, ovat kokeneet siirron ja sen vaikutukset. Emme pyri siis välttämättä nimeämään joka kohdassa kyseessä olevaa tunnetta, mutta sen sijaan pyrimme välittämään, miten tilanne on aina kyseessä tilanteessa koettu eli välittämään tuntemuksia ja selvittämään, mitä niiden taustalla saattaa tai saattoi aikoinaan olla.

Tässä tulosluvussa käymme läpi, minkälaisia tunteita ja tuntemuksia vuosiluokan yli siirtoon liittyvä aineistomme nostaa esille. Minkälaisia tunteita ja tuntemuksia välittyy niin siirrettyjen oppilaiden kertomuksista, kuin koulun ihmisten taholta saamastamme haastattelumateriaalista. Onko löydöillä eroa ennen siirtoa, sen aikana ja sen jälkeen? Mielenkiintoista on myös tarkastella, miltä taholta kantautui minkäkinlaisia tuntemuksia ja tuottiko siirto sekä positiivisia että negatiivisia tunteita.

Tiedämme, että tunteista voidaan puhua tekstissä suoraan käyttäen niistä kuvailevia sanoja kuten ”ilo”, ”pelko” tai näistä johdettuja ilmaisuja kuten ”iloinen” ja ”peloissaan”. Mahdollista on kuitenkin lisäksi tulkita tekstiä ikään kuin rivien välistä pienien sinne tänne ripoteltujen vihjeiden perusteella ja tätä kautta päästä selville millaisia tunteita tai tuntemuksia teksti ”salaa” meille välittää. Sillä kuten tutkimuksen kulkua selvittävässä osiossa jo mainitsimme, kieli ei ole pelkkä sosiaalisen todellisuuden neutraali heijastaja, vaan se on sosiaalisen todellisuuden tuote samalla kun se itse tuottaa tätä kyseenomaista todellisuutta (Eskola & Suoranta 2003, s. 140). Tietysti tulkinta on aina tulkintaa, mutta aineistosta tekstin joukkoon liittämämme suorat lainaukset antavat lukijalle mahdollisuuden myös itse todeta tilanteen ja tehdä johtopäätöksen, onko tulkinta osunut kohdalleen.

On vaikeaa arvioida lopputulosta, jos ei ole ensin tietoa siitä, mitkä ovat olleet lähtökohdat. Tästä syystä koimme oleelliseksi tarkastella aineistomme pohjalta ensimmäiseksi, minkälaisia tunteita esiintyy ennen siirtoa, sillä miten muuten pystyisimme lopulta arvioimaan, oliko siirrolla loppujen lopuksi vaikutusta siirretyn lahjakkaan oppilaan hyvinvointiin ja elämään vai ei, ja millä tavoin. Tämän jälkeen siirrymme tarkastelemaan siirron jälkeen esiin nousseita tunteita ja tuntemuksia. Koska tarkoituksenamme on valottaa myös vuosiluokan yli siirtoa itse prosessina, kerromme itse lahjakkaan siirretyn oppilaan tuntemusten lisäksi myös minkälaisia tunteita ja tuntemuksia nousi kertomuksista esiin muiden ihmisten tahoilta, kuten siirrettyjen vanhemmilta, luokkatovereilta ja tuttavilta.

## **7.1. Siirrettävien tunteita ennen siirtoa**

Aineistostamme löytyi ensinnäkin niitä tunteita ja tuntemuksia, joita odotimme löytyvän ennen siirtoprosessia: pitkästyminen, turhautuminen, ikävystyminen, pettymyksen tunteita ja tylsistymistä. Nämä olivat siis lahjakkaan oppilaan taholta nousevia tuntemuksia, joiden aiheuttajina olivat muun muassa nopeasti ennen luokkakavereita valmiiksi saadut lukuisat tehtävät lisätehtävineen, lukutaidon hallitseminen jo kouluun tullessa sekä liian vähäiset haasteet ja niistä koituva oppimattomuus. Monet näiden tunteiden ja tuntemusten vallassa

olleet olivat vasta koulutaipaleensa alkumetreillä ja odotukset koulua ja siellä tapahtuvaa oppimista kohtaan olivat olleet suuret. Niinpä myös jonkin asteista pettymystä oli ainakin osalla havaittavissa.

*”Koulun alkaminen tuntui mahtavalta: jipii, nyt pääsen oppimaan kaikkea uutta ja hienoa! Ensimmäisen koulupäiväni jälkeen luin kotona parissa tunnissa ihkauuden aapiseni. Kyllä, kannesta kanteen. Taisinkin kokea aikamoisena pettymyksenä sen, että monet muut lapset opettelivat vielä tavaamaan, eikä koulu antanut minulle tarpeeksi haastetta. En itse muista tätä, mutta äitini on kertonut minun usein tulleen ekaluokalla koulusta kotiin itkien: ”Siellä on niin tylsää!”” (Leena, siirretty)*

Haasteettomuuden lisäksi lahjakkaille oppilaille jäi siis runsaasti muita enemmän loppoaikaa, jolle opettaja ei ilmeisesti ollut keksinyt mitään kummempaa tekemistä. Ei ihme, että oli siis tylsää. Nälkä kasvaa syödessä on sananlasku, joka ei toimisi tässä kohtaa. Lahjakkailta lapsilla oli mitä ilmeisimmin hirveä uuden oppimisen nälkä, mutta sen sijaan, että he olisivat saaneet ”vatsansa” täyteen kaikkea uutta ja kiinnostavaa tietoa, he eivät saaneet nälkäänsä tyydytettyä lähimaillekaan tarpeeksi. Ei varmaan ollut siis ihme, jos heidän opiskelumotivaationsa ja myös nykyään paljon tapetille nostettu kouluviihtyvyys, lähtivät laskuun alun innostuksen saaman ikävän lopun jälkeen.

*”... sillä koin hyvin turhauttavaksi ajoittain mennä kouluun. Äidin mukaan, joskus melkein itkin ja sanoin etten halua sinne kun siellä ei opi mitään.” (Nella, siirretty)*

Nämä eivät kuitenkaan olleet ainoita osittain siirrolle vauhtia antaneita tunnekokemuksia, vaan mukaan mahtui myös itsensä ulkopuoliseksi ja ryhmään kuulumattomuuden tunteita.

*”Olin pikkuvanha luonne ja samanhenkistä kaveria ei oikein ollut, niin kyllähän siinä väkisinkin joutui jonkinmoisen kiusaamisen ja ainakin syrjinnän kohteeksi ikäistensä taholta. Tunsin itseni ulkopuoliseksi, tosin koulu itsessään sujui hyvin ja sain hyviä arvosanoja.” (Ulpu, siirretty)*

Lyhyesti ilmaistuna yksinäisyyden ja erilaisuuden tunteita oli kaikkien tutkimukseemme osallistuneiden tyttöjen kohdalla ainakin jossain määrin. Mitä vanhemmaksi lapset kasvavat, sitä enemmän he alkavat kiinnittää huomiota kavereiden sekä joukkoon kuulumisen tärkeyteen. On tärkeää, että lapsi saa kokea merkitsevänsä jotakin erityistä myös toisille lapsille eikä vain aikuisille. Keskeistä on, että hänestä ollaan kiinnostuneita ja että häntä kohdellaan niin kuin muitakin. Näillä asioilla on valtava merkitys lapsen terveen kehityk-

sen ja itsetunnon kannalta, minkä osoittavat jo arkikokemuksetkin. Yksilön itsensä hyväksyminen riippuu varsin usein keskeisesti toisten hyväksynnän määrästä ja laadusta. (Mäkelä & Jantunen 2011, s. 77; Korkeakoski 1997, s. 86.)

Kaikenlaisista hieman epämiellyttävistä ja jossain määrin negatiivisista tunnekokemuksista huolimatta välittyi kertomuksista positiivinen suhtautuminen koulunkäyntiin.

*”Minä itse en ollut siirtoa vastaan, koska pidin koulunkäynnistä ja halusin enemmän haastetta siihen.”* (Aino, siirretty)

*”Olin tyytyväinen ja pidin koulusta, kunhan minulla vain oli tekemistä.”* (Leena, siirretty)

Ilmeisesti vastoinkäymiset ja koettelemukset eivät olleet niin suuria, että ne olisivat jättäneet ikäviä muistoja koulunkäynnistä tai vaikuttaneet myöhempään opiskeluun, sillä useat kertoivat pitäneensä koulunkäynnistä. Päinvastoin näyttäisi siltä, että koettelemukset ja oikeaan aikaan ajoittunut siirto antoivat pontta opiskeluun, sillä moni oli käynyt lukion tai pyrkinyt oppikouluun. Tietysti nämä eivät automaattisesti tarkoita intohimoa opiskelua kohtaan, mutta muistettaessa, että ennen lukio ei ollut läheskään niin suosittu kuin nykyään ja painottui enemmän kirjallisiin aineisiin, uskomme siirrolla olleen merkitystä siihen, miten koulunkäyntiin myös jatkossa suhtauduttiin.

Siitä hetkestä, kun siirtoa alettiin harkita ja päätös tehtiin, ei ole monellekaan siirretylle jäänyt hirveän tarkkaa muistikuvaa. Eräs syy on varmasti aika, sillä jokaisen kohdalla on prosessista kulunut jo melkein parikymmentä vuotta tai enemmän. Syitä siihen, miksi myöskään tunteita ei tästä ajankohdasta pahemmin välity, on varmasti useampi. Silloin kun siirtoon vielä suhtauduttiin hieman kevyemmällä otteella (kts. tulosluku Siirtoprosessin kehitys) ja päätös tehtiin ilman sen kummempia suuria tutkimuksia ja pohdintoja: pelkän luokanopettajankin päätöksellä siirto saattoi tapahtua niin yhtäkkiä, että siirretylle ei asiasta ilmoitettu ennen kuin hän oli jo siirtämässä tavaraitaan uuteen luokkaan. Eihän siinä ehtinyt hirveästi reagoida tai pohtia omia tuntemuksia. Tunteita jos jonkinlaisia tällainenkin tapahtuma varmasti herätti, kuten ihmetystä ja hämmennystä. Paljon tunteista ei myöskään mainita tapauksissa, joissa siirto tehtiin ikään kuin sulavasti liu’uttaen yhdysluokan sisällä tai 5. luokalta 7. luokalle siirrettäessä kesäloman jälkeen. Ainoa, jonka kertomuksessa jännitettiin muun muassa uusia luokkakavereita, oli Leena.

*”Kakkosluokkalaiset tuntuivat aluksi aavistuksen pelottavilta, mutta sain kavereitakin hyvin pian. Kun lopulta siirryin kokonaan toiselle luokalle, syksyn aikana hankitut ekaluokan kaverit unohtuivat vähitellen.”* (Leena, siirretty)

Leenalle suotiin mahdollisuus, joka tänä päivänä on yleisempää, käydä etukäteen tutustumassa tulevaan luokkaansa ja näin saada esimakua ei vain uusista haasteista sekä tiloista, mutta myös uudesta opettajasta ja uusista luokkakavereista. Leenan jännitykseen liittyi varmasti monia tavallisimpia kysymyksiä ja huolenaiheita, kuten useimmilla meistä mennessämme vaikkapa uuteen kouluun tai työpaikkaan: ”Hyväksyvätköhän muut minut?” ”Tulenko löytämään uusia kavereita?” ”Entä jos en pidäkään uudesta luokasta tai minua kiusataan?”. Onneksi lapset, varsinkin alaluokilla, sopeutuvat nopeasti siihen mitä heiltä odotetaan (Geist 2009, s. 4). Leenankin tapauksessa vastaanottava opettaja oli pedagogisesti hyvin hereillä, jos näin voi asian ilmaista, ja ohjasi hänet heti jo Leenan tutustumiskäynneillä istumaan toisen tytön viereen, joka sitten tutustutti hänet myös muihin luokkakavereihin. Jos Leenalla siis oli ensin hieman epävarmoja tuntemuksia, vaihtuivat ne pian päinvastaisiin.

Huomiot, joita aikuiset ovat tehneet siirrettävistä ja heidän tuntemuksistaan ennen varsinaista siirtymistä, tukevat jo edellä mainittuja siirrettyjen omia kokemuksia. Lisäksi haastattelemamme erityisopettaja mainitsee siirrettyjen lasten olleen innokkaasti mukana. Rehtori puolestaan muisti tapauksen, jossa lapsi joutui liian painostavaan päätöksentekotilaisuuteen ja vaikka lapsi olisi saanut itse päättää siirtämisestään, siirsi hän vastuun päätöksestä lopulta ympärillä oleville aikuisille. Kuten Vuosiluokan yli siirtämis –prosessista kertovassa luvussa (kts. s. 19) toteamme, päätöksenteko ei ole kaikille yhtä helppoa, varsinkin, mikäli lapsi joutuu toimimaan ristipaineiden alaisena. Rehtorin haastattelussa ilmi tullessa tapauksessa osattiin kuitenkin ottaa huomioon lapsen tunteet ja niiden tärkeys, ja päätöksen teko lykättiin myöhemmäksi toiseen aikaan ja paikkaan.

Tilanteesta tehty arvio vaikuttaa siihen, mikä tunne tilanteessa viriää. Arviointimme seurauksena syntyvän tunteen ilmaisemista ja säätelemistä ohjailevat tunnesäännöt, jotka opimme jo lapsuusvuosien aikana sosiaalistuessamme omaan kulttuuriin. Tunnesäännöt kohdistuvat erityisesti tunteiden ilmaisuun ja ne kertovat, mitä tunteita kulttuurissamme on soveliaista ilmaista ja milloin sekä miten ja kenelle se on hyväksyttävää. Yksilöllisyyttä korostavissa kulttuureissa, joihin suomalaisuudenkin voisi lukea, tunnesäännöt ovat melko väljiä. Tunteet, joiden ilmaisemisesta jokainen viime kädessä itse päättää, saavat vaikuttaa

käyttäytymiseen, vaikka yksilöllisyyttä ja riippumattomuutta korostava kulttuuri rohkaiseekin tavoittelemaan vahvoja (myönteisiä) tunteita ja näyttämään niitä. (Kokkonen 2010, s. 134-135.) Rehtorin kertomassa tapauksessa lapsi selvästi arvioi tilanteen ja päätöksen merkityksiltään suuriksi, ja koska itse ei ollut varma mikä oli hyvä tai toisin sanoen ei ollut varma tuntemuksistaan siirron suhteen, siirsi hän päätöksen niille, joiden oli ennenkin antanut tehdä itseään koskevat suuret päätökset.

Oppilaan valmiuksien tutkiminen ei kuitenkaan tarkoita automaattisesti vuosiluokan yli siirtoa. Tällöin, jos lopputuloksena on oppilaan jättäminen omalle nykyiselle vuosiluokalleen, on muistettava ottaa huomioon mahdolliset pettymyksen tunteet.

*”No, jos ajatellaan sitä poikaa ensin, niin tietenkin siinä tulee aina se pettymys joka tapauksessa, kun tällöinen siirtoprosessi on käynnissä, joka ei nyt oo ihan kevytkään. Niin tuota sen pettymysvaiheen jälkeen hän tietenkin sopeutu nopeasti sitten siihen tilanteeseen mikä oli: jatkaa samassa luokassa, saman opettajan kanssa, samojen oppilastovereiden kanssa, ei ongelmaa.”* (Aulis, erityisopettaja)

*”...päätöksemme oli, että ei siirretä, niin ohan se sitte, se on vanhempien pettymyksen vastaanottaminen nin koulussa ja opettajilla, niin se on sitten oma juttunsa, että sekin reaktio sieltä tavalla tai toisella tulee.”* (Aulis, erityisopettaja)

Pettymyksen tunteet ovat osa luonnollista tunnekirjoamme, eikä niitä saa vähätellä. Erityisesti vanhempien tehtävänä on vain lohdutella ja surra lapsen kanssa yhdessä pettymystä. Itsetunnon kannalta tämän myötäelämisen merkitys on nimittäin siinä, että vaikka lapsi itse saattaisi tuntea itsensä aivan kurjaksi ja huonoksi, hän huomaa, että ei muiden ihmisten käsitys hänestä muutu. (Keltikangas-Järvinen 2000, s. 138.) Hän on edelleen se sama tyttö tai poika, joka hän oli ennen koko siirtomyllytyksen alkua. Tietysti vanhemmatkin saattavat olla pettyneitä, mutta koska eihän päätös lopulta koske heitä ja heidän elämäänsä, tulisi heidän pystyä työntämään omat pettymyksen tunteensa sivuun ja keskittyä lapseensa.

Lapsen tuntemat pettymyksen tunteet saattavat kätkeä alleen siis myös muita tunteita, kuten häpeän, epäonnistumisen tai pelon tunteita liittyen siirtoon ja sen peruuntumiseen. ”Enkö ollutkaan tarpeeksi hyvä?” ”Huolivatkohan vanhat luokkakaverini minut vielä joukkoonsa?” Lapselle olisi hyvä siis perustella siirron peruuntuminen, jotta hän ei ala muodostaa itsestään vääränlaisia oletuksia. Siirron peruuntumisen myötä lapsi saattaa nimittäin edellä mainittujen tunteiden ja tuntemusten lisäksi kohdata pahimmassa tapauksessa jopa

kiusaamista, kuten Vuosiluokan yli siirtämis –prosessista kertovassa luvussa (kts. s. 20) kerromme. Siirretyn lapsen lisäksi myös luokan opettajan tulee olla tietoinen peruuntu-  
neesta siirrosta, sillä hänen olisi suotavaa hieman tarkkailla tilannetta lapsen palatessa ta-  
kaisin normaaliin päivärytmiin omassa niin kutsutussa alkuperäisessä luokassaan. Liian  
pitkäksi aikaa ei kuitenkaan kannata jäädä asiaa vatvomaan, vaan kannustaa lapsi kohti  
uusia asioita ja haasteita. Näin asiasta ei tehdä elämää suurempaa ja kaiken alleen jättävää  
varjoa.

## 7.2. Siirtäjien tunteita ennen siirtoa

Miellämme tässä tulosluvussa siirtäjiksi kaikki ne henkilöt, joiden voidaan katsoa olevan  
jollain tavalla mukana siirron harkinnassa, sen toteutuksessa ja lopullisen päätöksen teossa  
siirrettävän lapsen lisäksi. Niinpä tässä kappaleessa perehdytään muun muassa siirrettävän  
lapsen vanhempien, hänen opettajansa ja muiden koulun puolelta mukana olevien henki-  
löiden tunteisiin ja tuntemuksiin. Päällimmäiseksi tunteeksi nousee melkein odotetusti huo-  
li ja sen vanavedessä pelko. Lapsen opettaja puolestaan saattaa kokea riittämättömyyttä ja  
epäonnistumisen tunteita, kun ei kykene tarpeeksi eriyttämään lahjakasta lasta muun ope-  
tuksen ja kasvatuksen lisäksi.

Mistä siirtäjät ovat sitten huolissaan?

*”Olin kiltti ja hiljainen. Vanhemmat ja opettaja näkivät minut varmaan tunnollisena ja  
liiankin kilttinä. Myös anoreksiani herätti huolta aikuisissa ja sitä asiaa hoidettiin yh-  
dessä kouluterveydenhoitajan kanssa. Tuskin muut oppilaat minua inhosivat, en vaan so-  
peutunut joukkoon, kun olin kiinnostunut niin erilaisista asioista kuin muut ikäiseni.” (Ul-  
pu, siirretty)*

*”Ja joskus vanhemmat hyvinkin tuota kriittisesti suhtautuu ite, että vaikka lapsi ite niinku  
olis halukas menemään niinku luokan yli hyppäämään, ni vanhemmat saattavat sitte panna  
vastaan, koska pelkäävät, että jos siitä tulee ainaki sitte hankaluuksia... ja, ja hän eriytyy*

*sitte siitä omasta ryhmästä, jossa on kaikki kaverit jo sieltä tarhasta lähtien.”* (Silja, luokanopettaja)

*”...jos joku epäili sitä asiaa niin muistelen, että, että isä oli vähän sitä, että tota mitenhän hänelle se oli tietenkin outo tilanne ja, ja, ja tota muistan hänen semmosen asenteen siinä, että sehän ei vastustanu yhtään siinä sitä, mutta jätti niin ku takaportteja auki mielellään, että ei tulis semmosta väärää ratkaisua. Pelottavaahan se tietyllä tavalla on, kun, kun ei tiedä, että pärjääkö lapsi vai ei.”* (Leevi, rehtori)

Pääasiallisesti huoli näyttäisi koskevan lapsen kaverisuhteita ja siirron onnistumista yleensä eli sopeutumista uuteen luokkaan ja ylemmän vuosiluokan tuomiin haastavampiin tehtäviin. Huolehtimisen voisi katsoa olevan siirtoprosessissa eräänlainen aikuisten tehtäväkin, sillä sehän vain varmistaa siirron ja sen seurausten mahdollisimman monipuolisen etukäteen tehtävän tarkastelun. Jos jostakin ollaan huolissaan, asia ja sen mahdolliset kytkökset pyritään yleensä selvittämään niin tarkkaan kuin kyetään.

Huolen ja pelon takana voi olla monia syitä. Esimerkiksi huonot aiemmat kokemukset tai päinvastoin täydellinen kokemattomuus ja tietämättömyys asian saralta voivat laukaista mainitut tunteet. Pelko siirron epäonnistumisesta voi kummitella taustalla myös syystä, jota ei osata nimetä. Vanhemmat tuntevat usein olevansa (ja ovatkin suurelta osin) vastuussa lapsensa elämästä ja sen kulusta, eivät pelkästään vain tämän ollessa pieni taapero, vaan myös silloin kun lapsi on jo kykenevä ja oikeutettu tekemään omia ratkaisuja ja valintoja elämässään. Yksilön kehitys ei kuitenkaan ole koskaan kiinni yhdestä asiasta. Mikään ratkaisu ei myöskään ole sellainen, että sen vaikutusta ei pystyttäisi myöhemmin monin veroin tasapainottamaan muilla toimenpiteillä. (Keltikangas-Järvinen 2000, s. 80.) Ei voi ennalta tietää, miten tässä hetkessä tehtävät ratkaisut tulevat vaikuttamaan lapsen kehitykseen myöhemmin. Mutta ne voidaan tehdä lapsen parasta ajatellen ja perustella niin hyvin kuin mahdollista.

Ennen kuin siirtoa on lähdetty edes miettimään, on lapsen oma opettaja saattanut jo jonkin aikaa painia riittämättömyyden, epäonnistumisen ja hämmennyksen tunteiden parissa.

*”...eihän nämä lisätehtävät ja eriyttävät tehtävät saa olla mikään rangaistus. Ei saa missään tapauksessa olla sillä lailla, että tulee niinku enemmän ja vaikeampia tehtäviä, vaan ne pitäis olla justiinsa sillä lailla kumminki sen lapsen tasoa. Niini voi olla joka päivä opettajan työssä hirveän vaikea lähteä tsuumaamaan. Että se pitäis löytyä sitte se ryhmä sem-*



*monen keskeinen ryhmä, mihin hän niinku kuuluu, että et jos yhtä oppilasta niinku, sanotaan luokassa, pitäis niinku koko ajan niinku eriyttää hänen opetustaan, ni siinähan tulee opettajalle tavallaan yhdysluokassaki voi olla, että mulle tulis niinku viisinkertainen työ. Että jos on kolmen tasoisia tossa kolmannella luokalla ja sitte joku neljäsluokkalainen on vielä semmonen viidesluokkalaisen tasonen, ni se on ihan mahdoton yhtälö sitte hoitaa sillälailla kunnolla...” (Silja, luokanopettaja)*

Opettaja voi siis tietää lapsen tason ja yrittää antaa hänelle oman tasoisia tehtäviä, mutta resurssit voivat tulla vastaan. Vuosiluokan yli siirtoa pidetään kuitenkin radikaaleimpana ja viimeisimpänä vaihtoehtona, jos vaihtoehtona ollenkaan. Mikä on tietysti hyvä, kun ottaa huomioon sen pitkälle ulottuvat vaikutukset. Haastatteluaineistomme tuo hyvin ilmi, että vaikka siirtoja edelleen aina välillä tehdään, niiden harkitseminen ei lähde milteenkään kevyeltä pohjalta. Yleensä ennen kuin opettaja lähtee edes harkitsemaan siirron mahdollisuutta omassa mielessään, on hän saattanut eriyttää oppilasta lukuisissa oppiaineissa ja seurannut tämän toimintaa muiden oppilaiden seurassa useiden viikkojen ajan.

*”...kyllä siinä on niinku pyritty pyritty kumminki ottamaan aluksi sillä lailla se, että yritetään tässä luokan puitteissa. Ja kun sekin on sitte semmonen, semmonen ni, että ei riitä niin silloin on ruvettu miettimään, että onko lapsen parempi olla, mutta siin on tosiaan ehtona se sosiaalinen puoli, että, että lapsi tulee pärjäämään siinä ikätasoaan vanhemmassa ryhmässä.” (Silja, luokanopettaja)*

### **7.3. Siirrettyjen tunteita siirron jälkeen**

Kannattiko siirto? Oliko se onnistunut? Tässä ja seuraavassa kappaleessa pyrimme välittämään tietoa siitä, minkälaisia tunteita ja tuntemuksia siirron jälkeen voi olla edessä tietysti itse siirretyillä oppilailla, mutta myös muilla ihmisillä. Koska monet siirron jälkeiset tunteet ja tuntemukset ovat kiinteästi yhteyksissä myös siirretylle mahdollisesti seuraaviin haasteisiin, joita tarkastelemme tarkemmin tulosluvussa ”Haasteet”, emme ole lähteneet

tässä kappaleessa kovin tarkasti vielä pohtimaan, mitä kaikkea eri tunteiden ja tuntemusten takana saattaa olla.

*”Minun mielestä ei oo ollu, ollu ne (siirrot) on ollu niin harkiten tehtyjä, että, että tota niin... mitään semmosta negatiivista ei oo minun korvaan tullu. Ihan ytimessä en tietenkään ollu ja ois tosi mielenkiintosta kuulla niin lasten omia ajatuksia... nämä, nämä ajatukset on ulkopuolisten aikuisten ajatuksia niin kuin minunkin on...”* (Leevi, rehtori)

Syy, miksi halusimme kuulla nimenomaan siirrettyjen omia kokemuksia siirtämisestä, tulee hyvin ilmi edellä olevasta Leevin sitaatista. Vain ja ainoastaan siirretyt osaavat kertoa meille, miltä siirtäminen ja sen jälkiseuraukset ovat oikeasti tuntuneet. He ovat oman elämänsä asiantuntijoita, niin kuin me kaikki.

Suurin osa siirretyistä on kokenut siirtonsa positiivisena asiana, jota ei ole myöhemmin elämässään harmitellut tai katunut. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kenelläkään heistä ei olisi ollut vaikeampia aikoja ja epämiellyttäviä tunteita tai tuntemuksia jossain vaiheessa elämäänsä johtuen siirrosta ja sen vaikutuksista. Lisäksi pari siirrettyä ei osannut sanoa, oliko siirrolla ollut lopulta enemmän kielteisiä vai myönteisiä vaikutuksia omaan koulunkäyntiin ja elämään, vaikka he kertomustensa lopussa antoivat ymmärtää, että ratkaisu oli ollut heidän kohdallaan heidän omasta mielestään oikea ja he olivat siihen tyytyväisiä, edelleen. Tämän voisi ajatella olevan luonnollista silloin, kun siirtoon on sopeuduttu ja sen kanssa on päästy sinuiksi. Sopeutumisprosessi on varmasti sisältänyt sekä miellyttäviä että epämiellyttäviä tunteita. Lopputulos nähdään kuitenkin yleisesti ottaen positiivisena, sillä olisihan kummallista nähdä joku asia kielteisenä silloin, kun se on omaksuttu myönteisenä vaikuttimena omaan elämään itsensä ja muiden näkökulmasta.

*”On hyvin vaikea sanoa, oliko tällä siirrolla enemmän kielteisiä vai myönteisiä vaikutuksia koulunkäyntiini ja elämääni.”* (Aliisa, siirretty)

*”Vuosikausiin en ole muistanut tai ajatellut koko asiaa, mutta nyt kun aloin sitä teidän tutkimuksen vuoksi miettimään, niin huomasin että sillä on ollut tosi suuri vaikutus koko minun elämään. Vaikea sanoa kumpaa on ollut enemmän positiivista tai negatiivista. Koskaan en ole kuitenkaan katunut tai tuntenut ”katkeruutta” opettajia kohtaan jotka tekivät päätöksiä minun puolesta.”* (Aino, siirretty)

Myönteisiä tai asiayhteydestään positiiviseksi luettavia tunteita, kuten ylpeys omasta kokemuksesta, löytyi monia. Muita myönteiseksi katsottuja tunteita ja tuntemuksia, joita ai-

neistostamme välittyi, olivat esimerkiksi turvallisuus, tyytyväisyys, onnellisuus, kiitollisuus ja ilo. Nämä tunteet ja tuntemukset olivat yhteyksissä muun muassa huolellisesti valmisteltuun siirtoon ja toteutuneeseen siirtoon ylipäättänsä, uusiin ystäviin, oman paikkansa löytämiseen niin uudessa luokassa kuin elämässä yleensä ja uusiin haasteisiin koulutyössä.

*”Kun opettaja huomasi taitoni, kahden viikon päästä minut siirrettiin jo toiselle luokalle ikäisten ryhmään. Minusta tämä oli oikein.”* (Heta, siirretty)

*”...sain tarvittavan määrän tukea, sillä opettaja luotti kyllä sataprosenttisesti minuun ja siihen, että ratkaisu olisi varmasti oikea... Ennen siirtoa sain kyllä hyvin informaatiota jatkosta ja tukeakin, joten en kokenut missään vaiheessa olevani ”hukassa”.”* (Nella, siirretty)

*”Vuosiluokan yli siirtyminen ns. pelasti minut. Sopeuduin aika hyvin uuteen luokkaan ja kun meitä oli siinä vain kuusi tyttöä, niin meistä muodostui hyvä porukka. Anoreksiani alkoi hiljoksiin parantua ja viihdyin paremmin koulussa... Olen ollut kiitollinen, että opettajani jaksoi välittää minusta niin paljon, että jaksoi järjestää tämän siirron... Nyt siirto antoi minulle oikeanlaisen potkun eteenpäin ja sain ns. elämäni kuntoon sen myötä.”* (Ulpu, siirretty)

*”Muuten koulussa ei ollut vaikeuksia, päinvastoin: nautin siitä, että tuli uusi opettaja ja uusia oppimishaasteita.”* (Aliisa, siirretty)

*”Olin ja olen vieläkin tietyllä tapaa ylpeä tuosta kokemuksesta, ja se on tosiaan osa minua: se on vaikuttanut hyvin paljon siihen, millainen olen nyt.”* (Leena, siirretty)

Myönteiset tunteet voivat olla siis yhteyksissä monenlaisiin asioihin. Usein ne kannattelevat meitä ja auttavat eteenpäin sekä jaksamaan silloinkin, kun kohtaamme vastoinkäymisiä. Esimerkiksi Ulpun anoreksia lähti parantumaan siirron jälkeen, osaksi muiden elämänalueiden kohentumisen ja niistä kumpuavien positiivisten tunteiden turvin. On vaikea arvioida, mikä kenelläkin synnyttää myönteisiä tunnekokemuksia ja kuinka suuret vaikutukset näillä kyseisillä kokemuksilla oikein on.

Nellan sitaatista välittyy turvallisuuden tunne, kun hän toteaa opettajansa luottaneen siirtoon oikeana ratkaisuna ja että ei missään vaiheessa itse tuntenut olevansa ”hukassa”. Varmuus siirron onnistumisesta varmasti oli yksi syy Nellan onnistuneeseen siirtoon, sillä

usein myönteisesti värittyneillä tuntemuksilla on tapana synnyttää lisää samantapaisia tuntemuksia. Onnistumisen todennäköisyys kasvaa, kun siihen uskotaan.

Aliisan sitaatista taas voi puolestaan päätellä, että muutos haastavampiin oppimishaasteisiin ja toisen opettajan opetukseen pääseminen antoivat hänelle mahdollisuuden myönteisten tunteiden kokemiseen. Ilmeisestikään hänen vanhassa luokassaan opettaja ei ollut osannut häntä tarpeeksi eriyttää ja tämä oli saattanut johtaa myös uuden opettajan kaipuuseen. Myönteiset tunteet edistivät merkittävästi oppimista, sillä ne ohjaavat tarkkaavaisuutta, liittyvät yksilöiden käsityksiin siitä, mitä on tarpeen oppia ja mitä ei, ja motivoivat yksilöitä oppimaan (Kokkonen 2010, s. 98). Myös ylpeys omasta kokemuksesta, joka välittyi selkeästi Leenan sitaatista, voidaan katsoa olevan onnistuneen siirron merkki. Siirretty tunti ”selviytyneensä” prosessista ja oli tyytyväinen siihen, kuinka tämä prosessi oli vaikuttanut häneen ja hänen kasvuunsa ihmisenä.

Pelkkiä positiivisia tunteita ja tuntemuksia siirrettyjen kertomukset eivät kuitenkaan välittäneet, vaan mukaan mahtui myös muun muassa huolta, stressaantuneisuutta, hämmennystä, inhoa, katkeruutta, harmistuneisuutta ja surua. Nämä liittyivät usein pariin oppiaineeseen, kavereihin sekä kasvamiseen ja iän tuomiin rajapyykkeihin, kuten murrosikään, rippikouluun ja täysi-ikä saavuttamiseen. Oppiaineista pientä lisätyötä ja stressiä teottivat muun muassa englanti, äidinkieli ja matematiikka (laskento). Aika hyvin niistä siirrettyjen mukaan selviydettiin muuten, paitsi matematiikasta oli yhdelle tutkittavalle jäänyt huono maku suuhun ja käsitys, että ei ole kyseisessä aineessa hyvä. Tukiopetusta kun harvemmin sai ainakaan aikaisemmilla vuosikymmenillä ja apu oli vanhempien ja sisarusten varassa.

*”Menossa oli jakolasku enkä ollut kuullutkaan sellaisesta. Tuli pienoinen stressi, sillä tuohon aikaan eivät vanhemmat osanneet neuvoa, vaikka kyllä yrittivät, eikä tukiopetusta annettu. Meni jonkin aikaa ennen kuin ”pääsin jyvälle” millaisista toimituksista jakolaskussa on kysymys. Liekö sieltä juontuvaa, että matematiikka ei ole koskaan ollut mieliaineeni ja minulla on ollut se käsitys, että en ole siinä hyvä.”* (Aliisa, siirretty)

*”...toinen ikävä asia oli se, että jouduin näin erilleen luokkakavereistani. Se hankaloitti jossain määrin kanssakäymistä, mutta pienessä koulussa saatoimme edelleen leikkiä ja toimia yhdessä välitunneilla ja vapaa-aikana.”* (Aliisa, siirretty)

Surua aiheutti aluksi myös hieman se, että joutui erilleen luokkakavereista, vaikka välitunneilla ja vapaa-ajalla nähtiinkin. Jos oppitunnilla sattui jotain mukavaa tai ikävää, ei heti

pystynyt jakamaan asiaa kenenkään kanssa, sillä ystävien kanssahan sitä jaetaan tavallisesti ilot ja surut (Väestöliitto 2011).

*”Sen lisäksi, että olin vuotta nuorempi kuin luokkatoverini, satun vielä olemaan loppuvuodesta syntynyt. Sitä paitsi olen aina ollut melko pienikokoinen ja minulla murrosikä alkoi vasta melko myöhään. Yläkouluaikana kaikki tämä tuntui todella epäreilulta, vaikka silloinkaan en missään nimessä katunut sitä, että minut oli siirretty ylemmälle luokalle. Muistan, että inhosin esimerkiksi liikuntatunteja, koska siellä piti riisuuntua muiden nähden – vaikka minulla olikin luokallani hyviä ystäviä. Yläkoulu aikaan osui tietysti myös se kesä, kun kaikki kaverit olivat rippikoulussa. Itse en ole koskaan kuulunut kirkkoon, mutta luulen, että jos olisin kuulunut, olisin halunnut mennä mukaan. Tuskin olisin samana kesänä päässyt.”* (Leena, siirretty)

Leenan sitaatti välittää hyvin sen, kuinka tärkeää nuorelle ihmiselle on kuulua muiden joukkoon tai johonkin ryhmään. Ei haluta erottautua muista. Murrosiän alkuvaiheesta lähtien yksilö alkaa irrottautua vanhemmistaan. Heräävä seksuaalisuus ja itsenäistymisen tarve etäännyttävät häntä vähitellen vanhemmista. Ikätoverit alkavat korvata vanhempia ja ovat apuna oman minuuden rakentamisessa. Ryhmä palvelee kasvua kohti aikuisuutta, ja ryhmään kuuluminen on itse asiassa välttämätön ja luonnollinen kehityksellinen välivaihe. (Aalberg & Siimes 2007, s. 71.) Suurimmat vuosiluokan yli siirron kompastuskivet tai negatiivisiksi koetut jälkiseuraukset eivät siis välttämättä ajoitu aivan siirron jälkeen, vaan ilmenevät silloin, kun kaverit ja ikä alkaa merkitä yhteiskunnassa yhä enemmän, useimmiten siis murrosiässä, kuten mainitsimme Vuosiluokan yli siirtämis –prosessista kertovassa luvussa (kts. s. 21).

#### **7.4. Siirtäjien tunteet siirron jälkeen**

Siirron ollessa viimein ohi, käsitelty, tehty, over, finished, ei siihen paljon enää aikuisten taholta suunnattu energiaa. Tämä välittyi myös siitä, että siirron jälkeiseen aikaan ei paljon

ollut löydettävissä tunteita ja tuntemuksia siirtäjien suunnalta. Vanhemmat olivat tietysti ylpeitä omasta lapsestaan ja hänen pärjäämisestään, kuten kuuluu.

*”...muistan äidin ja isän keskustelleen siitä. Heille tuo luokan yli siirtäminen oli kunniasia ja tuntuivat olevan siitä kovasti ylpeitä.”* (Aliisa, siirretty)

Muuten mainittiin korkeintaan jonkin asteista huolta, jos siirtotapaus ei ollut ollut aivan selvä tai siirrettävän taustalla oli ollut jonkinlaista muuta ongelmaa.

*”Mutta hän oppi ne kyllä pian, mutta monta kertaa kävi mielessä, että olisko pitänyt kuoli niin vaikeita elämäntilanteita siellä takana, että oliko liian suuri urakka sille lapselle henkisesti niin lähteä sitte...”* (Silja, opettaja)

Tässäkö nyt tulee ilmi se, että lahjakkaan lapsen ajatellaan olevan jollain tavalla enemmän aikuisen tasolla? Hän on itsenäisempi kuin muut lapset ja pärjää enemmän yksin. Tärkeää on muistaa, että lahjakas lapsi ei eroa perustarpeiltaan muista ikäisistään, kuten totesimme jo Lahjakkuus -luvussa (kts. s. 7). Hänellä on yhtä lailla yhteisöllisyyden, rakkauden ja itsensä toteuttamisen tarpeet. (Uusikylä 2008, s. 242.) Hänen on saatava kokeilla rajojaan ja jonkun on kiellettävä ja kannustettava häntä elämän ylä- ja alamäissä. Koska siirron jälkeen on myös tulossa vaihteita, jolloin siirretty lapsi ei pystykään välttämättä seuraamaan uusia, itseään vanhempia ikätovereitaan joka asiassa, on hänelle tarvittaessa tarjottava tukea ja neuvoa, jos hän näitä näyttää tarvitsevan tai pyytää.

## **7.5. Sivustaseuraajien tunteet siirron jälkeen**

Sivustaseuraajilla tarkoitamme niitä henkilöitä, jotka eivät ole siirrosta henkilökohtaisesti millään tavalla osallisina tai mukana, mutta jollain tavalla kuitenkin kosketuksissa siihen. Heihin kuuluvat muun muassa siirretyn oppilaan sisarukset, luokkakaverit, naapurit ja kyläyhteisö. Heidän suunnaltaan välittyi tunteita ja tuntemuksia, jotka viittasivat kateuteen, alemmuuden tunteeseen, hämmennykseen ja harmistumiseen.

*”Tuttavilta, kuten naapureilta sen sijaan kuulin monenlaista kommenttia, että tulisin kohtaamaan vaikeuksia myöhemmillä luokka-asteilla.”* (Nella, siirretty)

*”Hän oli jotenkin ”kateellinen” minulle, koska ikään kuin sain hänet kiinni ja hän menetti osan esikoisasemastaan. Meitä kohdeltiin usein kuin olisimme olleet kaksosia tai että hän olisi jäänyt luokalle ja se ei hänestä tuntunut mukavalta.”* (Aino, siirretty)

*”Jotain heittoja taisin saada vanhoilta ja uusilta luokkakavereilta, lähinnä pojilta, että ”mitä neropatti” tms. Näitä siis välitunneilla.”* (Ulpu, siirretty)

*”...yksi taisi olla silleen, että oli vähän sellanen kademielinen, että miksi näin tehtiin, että tuota miksei tehdä sitte kaikille tälläläilla.”* (Silja, opettaja)

Kateus on olotila, ei persoonallisuuden piirre. Tunnetilat tulevat ja menevät. Jotkut ihmiset kuitenkin näyttävät juuttuvan vihaansa tai kateuteensa ja tämä johtuu yleensä siitä, että he eivät myönnä kyseisiä tunteita itsessään. Tai he kieltäytyvät käsittelemästä niitä ja etsimästä syitä tunteeseensa. (Kaulio & Svennevig 2006, s. 106-107.)

Jokainen on meistä varmasti joskus ollut kateellinen, vaikka ei sitä myöntäisikään. Kateuden voimakkuudessa ja yleisyydessä on luonnollisesti suuria yksilöllisiä eroavaisuuksia, mutta ei ole henkilöä, jolle toisen menestys ja onni ei olisi joskus saanut aikaan mielipahan tunnetta: miksi hänelle, miksi ei minulle. Koska ihmisten arvomaailmat vaihtelevat, hyvin erilaiset asiat saattavat herättää ihmisissä kateutta. (Keltikangas-Järvinen 2000, s. 160.) Vuosiluokan yli siirrosta kateutta saattaa herättää muissa siirrettyihin oppilaisiin suunnattava hetkellisesti suurempi huomio, heidän eräänlainen nostamisensa erilleen muista (vaikkakin ei tarkoituksellisesti) ja heihin ja heidän taitoihinsa suuntautuva ihailu.

Kateuden tunne ei aina myöskään välttämättä ilmene ajatuksena, että tuon minäkin haluan saada itselleni. Se saattaa ilmetä pelkästään huonommuuden tunteena tai toisen ihmisen tyytyväisyyden ja onnellisuuden herättämänä alakuloisuuden tunteena. (Keltikangas-Järvinen 2000, s. 160.) Tällaista oli paljon myös varmasti noiden sitaateissa ilmi tulleiden nimittelyiden, kateuden osoitusten ja vähättelyiden takana. Paljon saattoi johtua myös siitä, että ihmiset eivät olleet tietoisia, mistä vuosiluokan yli siirrosta oikein on kyse ja miksi se tehtiin. Kun ei selitetä, ihmiset tekevät omia johtopäätöksiä ja käyttäytyvät niiden mukaan. Sekä tietysti tuntevat.

## 8. SIIRRETYN HAASTEET

Valtakunnassa kaikki hyvin, kun päätös siirrosta on tehty, se on valmisteltu ja toteutettu. Nyt voidaan palata normaaliin päivärytmiin, eikö? Aivan näin yksinkertaista se ei kuitenkaan ole, sillä haasteita on luvassa vielä siirron jälkeenkin. Eniten ja suurimmat niistä kohtaavat siirretyt, joiden haasteita me tässä luvussa pääasiassa keskitymmekin tarkastelemaan.

### 8.1. Poikkeaminen sosiaalisesta normista

Tunteet osiossa kävi jo hieman ilmi, minkälaisia reaktioita yhden oppilaan, lapsen siirtäminen vuosiluokkaa ylemmäs voi muissa ihmisissä aiheuttaa. Miksi ihmiset reagoivat niin kuin he tekevät? Taustalta voi löytyä kaikenlaista aina asenteista, normeista ja ennakkoluuloista vanhoihin kokemuksiin ja tietämättömyyteen. Myös tunteet epäoikeudenmukaisuudesta ja kateudesta ovat yleisiä. Ihmisillä on joskus vaikeuksia ymmärtää erilaisuutta ja se saattaa tulla ilmi heidän käytöksestään. Ei ole väliä onko joku toinen hyvällä tai huonolla tavalla erilainen, kunhan on erilainen. Mitä vähemmän erilaisuutta on elämänsä aikana joutunut kohtaamaan, sitä helpommin ja voimakkaammin siihen luultavasti myös reagoi, kun sitä lopulta kohtaa. Tämä voi johtua siitä, että ei tiedä miten pitäisi reagoida tai sitten vastaanotettava tieto on pahasti ristiriidassa yksilön aikaisempien tietojen kanssa. Outo ja tuntematon voi pelottaa ja aiheuttaa ehkä joskus hieman hyökkäävääkin käytöstä (Lahti 1995, s. 121).

*”Tuttavilta, kuten naapureilta sen sijaan kuulin monenlaista kommenttia, että tulisin kohtaamaan vaikeuksia myöhemmillä luokka-asteilla. Suhtauduin näihin kuitenkin täysin välittämättä, sillä tiesin, että pärjäisin hyvin vuotta vanhempien joukossa.”* (Nella, siirretty)



Nella kertoo yläpuolella olevassa sitaatissaan tuttavistaan, jotka olivat suhtautuneet epäilevästi hänen siirtoonsa ylemmälle vuosiluokalle. Taustalla saattoi olla kateutta, mutta myös asenteita ja niihin yhteydessä olevaa tietämättömyyttä sekä ennakkoluuloja. Asenne tarkoittaa ihmisen taipumusta arvioida ihmisiä ja asioita johdonmukaisesti myönteisyys – kielteisyys –ulottuvuudella. Tavallisesti asenne toiseen ihmiseen tai ihmisryhmään ilmentää hyväksyvää – ei-hyväksyvää tai arvostavaa – ei-arvostavaa suhtautumista. Nellan tapauksessa emme tiedä, tuliko kyseisenlaista kommenttia usein ja tuliko sitä lopulta myös naapurin lasten suusta. Silloin kun toimitaan ryhmäpaineiden tai yleisesti hyväksytyn kaavan mukaan, vaaditaan yksilöltä hyvää itsetuntoa kuin myös tietystä määrin itsenäisyyttä ja riippumattomuutta (Aho & Laine 2004, s. 151). Kuten sitaatistakin käy ilmi, Nellalla oli todella hyvä itsetunto ja hän uskoi omaan pärjäämiseensä.

Varsin usein epämiellyttävän käytöksen takaa voi löytyä myös yhteisössä vallitsevia sosiaalisia normeja, joista poikkeamista ei katsota hyvällä. Sosiaalisilla normeilla tarkoitetaan ryhmän jäsenille asetettuja odotuksia, jotka määräävät, miten yksilöiden pitäisi havainnoida, ajatella, tuntea tai käyttäytyä. (Aho & Laine 2004, s. 149-150.) Normeista ja niistä poikkeaminen siirtymällä seuraavan ikäluokan opetusryhmään, jota ei siis tavallisesti tapahdu, saattoi olla kyse paitsi Nellan tapauksessa, mutta myös seuraavaksi siteeratuissa Aliisan ja Ainon tapauksissa.

*”Luokan yli siirtäminen aiheutti hämminkiä myös pienessä kyläyhteisössä. Koululautakunnalle tehtiin asiasta kysely ja heidän piti toimittaa testien tulokset kyselijöille.”* (Aliisa, siirretty)

*”...ja ehkä oli jonkunlaista kiusaamista. Olin vähän aikaa koko koulun ja kylän ”silmätikku”, koska samanlaista siirtoa ei ollut aikaisemmin sattunut.”* (Aino, siirretty)

Sosiaaliset normit, joihin ihmisten odotetaan mukautuvan, syntyvät yhteisöissä, pienissä ryhmissä että yksilöiden välisissä jatkuvassa kanssakäymisessä. Ne voivat olla näkyviä eli tiedostettavia, jopa johonkin paperiin kirjattuja kieltoja, sääntöjä, toimintaohjeita tai vaikka lakeja. Tai ne voivat olla niin sanotusti näkymättömiä eli epäsuorasti esiintulevia odotuksia, sanattomia sopimuksia, vaikka siitä miten pukeudutaan kouluun tai työpaikalle, mikä on soveliaista käyttäytymistä missäkin tilanteessa. (Aho & Laine 2004, s. 149-150.) Jos omassa yhteisössä ei olla totuttu esimerkiksi siihen, että joku saa enemmän huomiota kuin toiset, erityisesti positiivista sellaista, voi reaktio olla juuri sitä mitä yllä olevista sitaateista käy ilmi. Sitaateista ilmenee myös normeihin liitettyä sosiaalisen kontrollin harjoittamista,

kun normeja on rikottu. Siirron perusteista halutaan todisteita ja siirrettyä ”rangaistaan” normien vastaisesta käyttäytymisestä tuottamalla mielipahaa aiheuttavia seuraamuksia, kuten moittimista, paheksuntaa, jatkuvaa tarkkailua tai ehkä jopa suoranaista kiusaamista. (Aho & Laine 2004, s. 150, 239.) ”Silmätikkuna” oleminen voidaan tietysti käsittää eri tavoin, mutta yleensä se on kuitenkin tulkittu siten, että joku on joutunut negatiivisen käyttäytymisen kohteeksi.

Joskus ymmärrys voi joutua koetukselle myös siirretyn perhepiirissä, nimittäin sisarusten keskuudessa. Yhtäkkiä vanhemmat saattavat hirveästi hössöttää yhden lapsen ympärillä tai sitten yhtäkkiä kohdellaankin jotakuta vanhempana kuin hän oikealta iältään onkaan. Tapaukset ovat tietysti aina yksilöllisiä ja lasten välinen ikäero voi muodostua oleelliseksi seikaksi, kuten kävi esimerkiksi alla siteeratun Ainon tapauksessa.

*”Ehkä tämä siirto vaikutti eniten sisareeni, joka on minua vuoden vanhempi... Hän oli jotenkin ”kateellinen” minulle, koska ikään kuin sain hänet kiinni ja hän menetti osan esikoisasemastaan. Meitä kohdeltiin usein kuin olisimme olleet kaksosia tai että hän olisi jäänyt luokalle ja se ei hänestä tuntunut mukavalta.”* (Aino, siirretty)

Lapset kokevat keskinäiset suhteensa paljon merkittävämpänä kuin aikuiset. Lapset tiedostavat sisarustensa välisessä kanssakäymisessä puhumattomia asenteita ja rakenteita, joista heidän vanhemmilla ei välttämättä ole aavistustakaan. Vanhemmat harvoin huomaavat lastensa keskinäisiä valtasuhteita tai hienovaraista kiusaamista. (Kaulio & Svennevig 2006, s. 11.) Ainon sisko ei ehkä suoraan sanonut olevansa kateellinen tai vihainen, minkä voisi päätellä Ainon sitaatista, mutta tuntemukset saattoivat välittyä sisarusten välisissä jutteluissa ja tekemisissä. Ehkä jos ikäero olisi ollut suurempi, siirto olisi vaikuttanut vähemmän sisarusten väleihin. Nyt sisko joutui jakamaan ikään kuin oman asemansa perheen vanhimpana lapsena ja ottamaan vastaan kysymyksiä luokalle jäämisestä.

## 8.2. Iän tuomat haasteet

Ikä nähdään usein yksiselitteisempänä kuin se onkaan. Se ajatellaan asiana, jota voidaan mitata elettyjen vuosien määrällä. Tällä tavalla määriteltävää ikää kutsutaan ”kronologiseksi iäksi”. Se on hyvin merkityksellinen yhteiskunnallisessa kehyksessä, sillä sen perusteella laeissa säädetään erilaisista oikeuksista, vastuista ja velvollisuuksista, jotka koskevat jokaista yhteiskunnan jäsentä. Mitä lähemmäksi 18 vuoden ikää yksilö varttuu, sitä enemmän oikeuksia ja velvollisuuksia hänen elämänsä kuuluu. Unohtamatta erilaisia ihmiselämän kulttuuri- ja uskontosidonnaisia virstanpylväitä, kuten rippikoulu, jonka myös on ajateltu liittyvän tiettyyn kronologiseen ikään. Tosiasiassa yksilön syntymävuoden perusteella määritelty ikä ei kuitenkaan ole ainoa tapa määritellä ihmisen ikää, vaan iällä voidaan nähdä olevan monia muitakin ulottuvuuksia. (Aapola 1999, s. 223, 227-228, 248.) Silti on huomattava, että myös nämä muut ulottuvuudet ovat usein jollakin tavalla yhteyksissä kronologiseen ikään.

Kangas (1997) esimerkiksi jakaa iän kolmeen eri ulottuvuuteen: kokemuspainotteisiin eli yksilöllisiin, kulttuurisesti määriteltyihin ja tulkittuihin eli yhteisöllisiin sekä viimeiseksi vielä biologisiin tai fysiologisiin ikäriteereihin. Usein ikä nähdään joko yksilöllisenä kokemuksena tai yhteisöllisesti määriteltynä asiana ja onhan selvää, että aina yksilö ei koe itseään sen ikäiseksi kuin yhteiskunta hänet määrittelee eli näiden kahden osapuolen määritelmät yksilön iästä eivät kohta. (Kangas 1997, s. 142; Aapola 1999, s. 224-225.) Vuosiluokan yli siirto saattaa esimerkiksi vaikuttaa siihen, että yksilö kokee itsensä vuotta vanhemmaksi kuin yhteiskunta hänet hänen syntymävuotensa perusteella näkee.

*”Varsinkin Santalassa, jossa en ollut tuntenut luokkakavereitani lapsesta asti, totuin tavaltaan ajattelemaan omanikäisiäni (vuonna 1988 syntyneitä) nuorempina kuin itseäni, vaikka se hassulta kuulostaakin. Esimerkiksi yhdeksännellä luokalla saatoin siis pitää kahdeksaluokkalaisia ”nuorempina”, vaikka tietysti samalla tiedostinkin, että oikeasti olen heidän kanssaan samanikäinen.”* (Leena, siirretty)

Kaikki kolme Kankaan mainitsemaa ikäulottuvuutta, nousee esille aineistossa, varsinkin silloin kun siirretyt kertovat ajoista, jotka jollain tavalla ovat olleet heille hyvin merkityksellisiä joko henkisesti tai yhteiskunnallisesti. Ensimmäinen tällainen merkityksellinen ajanvaihe, jossa erityisesti biologinen ikä nähdään oleellisena, on murrosikä. Enemmistöllä terveistä nuorista murrosikä etenee samankaltaisesti, mutta vaihtelevuutta voi esiintyä siihen liittyvien tapahtumien ajoituksessa, nopeudessa ja järjestyksessä. Se on siis hyvin yksilöllinen kehitysprosessi, johon vaikuttavat muun muassa perimä ja ympäristö. (Aalberg & Siimes 2007, s. 15.)

*”Sen lisäksi, että olin vuotta nuorempi kuin luokkatoverini, satun vielä olemaan loppuvuodesta syntynyt. Sitä paitsi olen aina ollut melko pienikokoinen ja minulla murrosikä alkoi vasta melko myöhään... Muistan, että inhosin esimerkiksi liikuntatunteja, koska siellä piti riisuuntua muiden nähden – vaikka minulla olikin luokallani hyviä ystäviä.”* (Leena, siirretty)

Biologiseen ikään on lähes mahdotonta vaikuttaa ja tämä pitää usein vain hyväksyä. Murrosiässä tämä voi olla vaikeaa, osalle kun muutokset sekä fyysiset että psyykkiset, tapahtuvat melko nopeallakin tai vastaavasti hitaalla tahdilla. Leena mitä ilmeisimmin hieman kärsi ollessaan biologisesti nuorempi kuin vuotta vanhemmat luokkakaverinsa. Vuosiluokan yli siirto vain lisäsi hänen ja vuotta vanhempien luokkakavereiden välillä olevaa kuilua kehityksessä, eikä näin ollen auttanut asiaa. Tilannetta kuitenkin varmasti paransi se, että hänellä oli luokallaan hyviä ystäviä, eikä näin kokenut tulevansa ilmeisestikään mitenkään syrjityksi tai ulkopuoliseksi, vaikka elikin biologisesti vielä hieman eri vaihetta kuin toiset.

*”Olen joulukuussa syntynyt, joten olin 6-vuotias koulun alkaessa... Minä olin useita vuosia nuorempi kuin luokkalaiseni ja se oli murrosiässä iso ikäero. Jouduin ikään kuin aikuistumaan liian aikaisin. Nykyään asiasta varmaan keskusteltaisiin ja tukea saisi enemmän.”* (Aino, siirretty)

Aino puolestaan koki joutuvansa aikuistumaan liian aikaisin. Hän ei kerro, mistä tämä johtui, mutta ehkä takana oli murrosikä kokonaisuudessaan sekä fyysisine että psyykkisine puolineen. Hän, kuten Leenakin, on loppuvuodesta syntynyt, joten ikäeroa joihinkin luokkakavereihin saattoi olla melkein parikin vuotta. Ehkä kaverit alkoivat aikaisemmin kiinnostua kyseiseen vaiheeseen liittyvistä asioista, kuten seksistä ja meikkaamisesta, kuin hän.

Murrosikä on tärkeä vaihe yksilön elämässä ja sen tiimellykseen osuu muun ohella lisäksi rippikoulu, joka sen elämässään haluaa käydä. Koska senkin on usein nähty olevan sidottuna kronologiseen ikään, 14–15 ikävuoteen, oli se osaltaan aikoinaan aiheuttanut hieman päänvaivaa ja huolta siirretyissä (Turunen 2005, s. 248). Onneksi se ei ole kuitenkaan niin tiukasti sidottu aikaan, että joskus ei voitaisi hieman joustaa, sillä ainakin Nella lopulta pääsi ripille samaan aikaan kavereidensa kanssa.

*”Rippikoulun aikaan aloin huolestua joudunko käymään rippikoulun yksin, kun minulla ei oikein enää siinä vaiheessa ylä-asteella ollessani ollut niin läheisiä ystäviä alemmalla vuosiluokalla. Lupa rippikouluun oli kuitenkin yllättävän helppo anoa, ja siinäkin mielessä asiat järjestyivät oikeinkin sujuvasti.”*(Nella, siirretty)

Kuinka paljon käytännöt sitten vaihtelevat eri seurakunnissa, sitä emme tiedä. Haasteelliseksi koettiin myös täysi-ikäisyys ja sen saavuttaminen kavereita paljon myöhemmin. Välttämättä aikuiset, jotka eivät enää muista miltä tuntui, kun kaverit pääsivät jonnekin minne itse vielä ei päässyt, eivät ymmärrä tässä kohtaa tuota paljon-sanaa. Mutta nuorelle, jolle ikämäärietykset ovat hyvinkin merkityksellisiä, koska ne ovat yhteydessä päätäntävaltaan, (liikkuma)vapauteen, oman elämän hallintaan sekä yhteiskunnallisen toimijuuden mahdollisuuksiin (Aapola 1999, s. 222-223), tuo paljon-sana voi olla hyvinkin paikallaan.

*”Lukioaikana negatiivisia vaikutuksia oli silloin, kun kaverini alkoivat täyttää 18 vuotta. Voi kuinka harmittikaan lähteä bileistä kotiin siinä vaiheessa, kun muut lähtivät baariin! Silloin koin todella paljon harmistusta ja ulkopuolista oloa, ja se jatkui hyvin pitkään. Onneksi abivuonna ihan joka paikassa ei hoksattu, että abikin voi olla alaikäinen.”* (Leena, siirretty)

*”Myöhemmässä vaiheessa alkoi huolestuttamaan täysi-ikäisyys, jääkö kaveriporukan ulkopuolelle, kun he pääsevät jo ravintoloihin yms.”*(Nella, siirretty)

Ryhmän kautta yksilö mieltää itsensä tärkeäksi, sellaiseksi, jota kuullaan ja joka otetaan huomioon (Lahti 1995, s. 118). Nuoret ihmiset etsivät elämyksiä, mutta samalla haluavat kuulua usein johonkin yhteiseen joukkoon. Tällainen epäitsenäisyys on tyypillistä, sillä erottuminen joukosta on uhkaavaa, eikä sitä ehkä joukossa sallitakaan. Lisäksi se on luonnollinen sosiaalisen kehityksen esivaihe, joka tukee nuoren kehittymistä sosiaalisen yhteisön jäseneksi ja auttaa häntä itsenäistymään äidin ja isän helmoista. Omaehtoisuus, itsenäi-

syys ja omaperäisyys voimistuvat iän lisääntyessä, kun nuori löytää sen, mihin ja miten hän haluaa liittyä. (Turunen 2005, s. 116, 126-127.)

*”...et se tapahtu kuitenkin ehkä riittävän ajoissa se siirto, että se, se oli yks miks mä sen silloin heti otin, otin tota esille. Ni se, se kerkiäis saa’a niinkö kuitenkin semmosen kontaktin siihen ikäryhmään, joka hänen kanssaan siirtyy yläasteelle. Et jos se siirto tapahtus vaikka niinkö vitosella tai, tai tuota hypättäs kutosluokka yli niin se ois paljo hankalampi.”* (Kasper, luokanopettaja)

Kasperin kommentista käy hyvin ilmi, että ainakin osa opettajista on ymmärtänyt iän ja siihen liittyvien haasteiden merkityksen siirrettävien oppilaiden elämässä. Ikä ei ole vain numero tai jotakin, joka kuvastaa elettyjen vuosien määrää. Koska siirretyn yksilön ja yhteiskunnan näkemyserot iästä eivät ole muuttumassa tulevaisuudessa, sillä lait tuskin muuttuvat tässä lähivuosina, olisi siirtoprosessissa hyvä ottaa huomioon haasteet, jotka ikä tuo tullessaan siirretylle yksilölle.

### 8.3. Henkinen jaksaminen

Henkinen jaksaminen on jotakin, mikä tulisi ottaa huomioon siirron jälkeen. Ihmiset saatavat huomaamattaan luoda paineita siirretylle käytöksensä tai puheidensa välityksellä. Paineet koskevat usein koearvosanoja ja koulussa suoriutumista yleensä. Siirretyllä voi siirron jälkeen olla olo, että nyt on kyseessä näytön paikka, jos vanhemmat kovasti hehkuttavat siirtoa tai hän kuulee opettajiensa keskustelevan pärjäämisestään uudella luokallaan, kuten Aliisalla kävi alla olevista sitaateista päätellen.

*”..., mutta muistan äidin ja isän keskustelleen siitä. Heille tuo luokan yli siirtäminen oli kunnia-asia ja tuntuivat olevan siitä kovasti ylpeitä.”* (Aliisa, siirretty)

*”Hankalaksi tilanteen teki se, että kuulin ala- ja yläluokan opettajien juttelevan, että katsotaan nyt – voihan aina siirtää takaisin jos vaikeuksia tulee. No vaikeuksia ei tullut, nautin*

*koulusta ja opiskelusta enkä huomannut minulla mitään vaikeuksia. Kunnes tuli laskentotunti. Menossa oli jakolasku enkä ollut kuullutkaan sellaisesta. Tuli pienoinen stressi, sillä tuohon aikaan eivät vanhemmat osanneet neuvoa, vaikka kyllä yrittivät, eikä tukiopetusta annettu.” (Aliisa, siirretty)*

Näissä tapauksissa Aliisan vanhemmat ja opettajat tuskin tiesivät aiheuttavansa Aliisalle pieniä paineita koulutyönsä suhteen. Aliisan kertomuksesta ei käynyt ilmi, millaisessa tilanteessa hän kuuli opettajien käymän keskustelun, mutta ilmeisesti sillä oli häneen ainakin jonkinlainen vaikutus, kun hän vielä näin vuosien päästä muisti sen. Kaulion ja Svennevigin (2006) mukaan lapset kuuntelevat mielellään itsestään kerrottuja tarinoita. He tulkitsevat aikuisten kertomuksista ja suhtautumistavoista, ovatko he hyväksytyjä, hyviä, rakastettuja vai kenties rasittavia, huonoja tai peräti taakkoja. (Kaulio & Svennevig 2006, s. 92.) Vaikka Aliisalle paineita koulussa pärjäämisen suhteen oli luotu todennäköisesti täysin tiedostamattomasti, ei Nellan tilanne ollut aivan samanlainen.

*”Muut oppilaat tietysti pitivät minua vähän liian ”fiksuna” ja ylitietävänä. Varsinkin kun olin uudessa luokassa ja yleensä oli tapana kokeen palautuksen yhteydessä kertoa koko luokalle kokeen paras arvosana, niin muut oppilaat pitivät aina itsestään selvytenä, että se kymppi oli minun kokeeni tulos.” (Nella, siirretty)*

Paineita voi luoda myös näkyvämmällä toiminnalla, joskin tiedostamattomasti, kuten Nellan muisto kokeiden jakamisesta kertoo. Opettaja voi täysin tiedostamattomasti leimata jonkun oppilaan niin, että tämä saa luokkakavereidensa joukossa tietynlaisen maineen (Aho & Laine 2004, s. 242). Nella ei maininnut kertomuksessaan joutuneensa kiusatuksi, niinpä maineesta aiheutuneet seuraukset taisivat jäädä lähinnä harmittomalle, kokeista kuittailun tasolle, joka ei tyttöä ilmeisemmin jäänyt painamaan. Syy, miksi uskomme opettajan toimineen luultavasti tiedostamattomasti kyseisessä tapauksessa, oli Nellan aiemmin mainitsema kohta kertomuksessa, jossa hän kertoi opettajien suhtautuneen siirtoon asiaan kuuluvalla tavalla, liikaa sitä korostamatta.

Jaksaminen on ihmisen subjektiivinen kokemus, olipa sitten kyse fyysisestä tai henkisestä jaksamisesta. Siksi sen määrittely, milloin työmäärä alkaa kuormittaa yksilöä yli tämän voimien, on aina hyvin subjektiivista eli toisin sanoen yksilökohtaista. Toiset ihmiset voivat arvioida jonkun toisen jaksamista, mutta varmuutta siitä missä raja menee, ei ole mahdollista ulkopuolisten saada, kuten Siljankin sitaatista voi todeta. (Hämäläinen 2001, s. 21.)

*”...tavallaan hyppäytetty sitten tokaluokalta suoraan kolmannelle luokalle ja siinä oli niinku... että tuli tänne suoraan. Että kävi niinku ykkösvaiheen siellä ja tuli sitte tälle alueelle ja todistuksessa siihen aikaan vielä kaikki oli numerot niinku kiitettävää. Niin, niin tuota, selvisi mulle heti tuota syksystä, et se poika ei osaa kunnolla lukea eikä kirjottaa. Ja tuota, mä sitte soitin sille opettajalle, että miksi sinä oot tällälailla vähän niinku väärin ja kumminki, että kiitettävää oot antanut, että pitäis niinku olla realistinen, että minkälaisen todistuksen antaa... minä en pannu sitte tuota takasi sinne tokaluokalle, jonne hän ois niinku ikänsä puolesta kuulunu ja muutenki... että hän niinku tuli suoraan mulle kolmoselle. Mutta hän oppi ne kyllä pian, mutta monta kertaa kävi mielessä, että olisko pitänyt, ku oli niin vaikeita elämäntilanteita siellä takana, että oliko liian suuri urakka sille lapselle henkisesti niin lähteä sitte...”* (Silja, luokanopettaja)

Toinen jaksaa enemmän kuin toinen. On huomattava, että jaksaminen voi olla sidoksissa tilanteeseen ja olosuhteisiin. Yhdessä elämänvaiheessa jaksamme mitä vain, toisessa voimamme voivat olla tipotiessään. Erilaisuutemme on rikkaus, mutta vaatii meiltä myös suuren määrän kunnioitusta toisiamme kohtaan. (Hämäläinen 2001, s. 21.) Siljan mainitsema poika oli hyvä urheilemaan, ja edellinen opettaja oli paitsi antanut hänelle kiitettävät arvosanat myös muista oppiaineista, lisäksi siirtänyt hänet vuosiluokan yli. Tämän kaiken pojan edellinen opettaja perusteli Siljalle hyvillä muistoilla, jotka hän toivoi pojalle jäävän ennen muuttoa uudelle paikkakunnalle. Ilmeisesti poika oli ahkera, kun sai muut kiinni oppiaineissa, joissa hän selvästi oli heitä jäljessä. Silja tavallaan kunnioitti poikaa ja tämän aherrusta päättämällä lopulta antaa pojan jäädä kolmannelle luokalle. Ehkä uusi ympäristö ja se, että hänen luotettiin pärjäävän, olivat osaksi hänen opiskeluissa kirisensä takana.



## 9. SIIRTOPROSESSIN KEHITYS

Maailma ja sen myötä myös yhteiskunta rakenteineen muuttuu jatkuvasti. Muutokset näkyvät myös koulumaailmassa, vaikka koululaitos reagoikin muutoksiin yleensä melko hitaasti. Tämä johtuu siitä, että koulussa tapahtuvan muutoksen aikaansaamiseen tarvitaan muutosta hyvin monella tasolla. Saatavilla olevat resurssit, kuten raha, yksilöiden sitoutuminen muutoksiin sekä muutokset yksilöiden välisissä vuorovaikutussuhteissa ovat kaikki edellytyksiä uudistumiseen. Muutos vaatisi tapahtuakseen myös uudistusta tahtovia ja siihen uskovia ihmisiä, jotka liittoutuisivat samalla tavalla ajattelevien kanssa. (Johnson 2007, s. 80.) Tällaisen joukon muodostuminen on koulumaailmassa kuitenkin hyvin harvinaista, sillä perinteinen käsitys koulusta on juurtunut osaksi kulttuuriamme. Koulukulttuurin, joka käsittää erilaisia normeja, arvoja, uskomuksia ja yksilöiden välisiä valtasuhteita, muuttuminen ei tapahdu kädenkäänteessä (Sahlberg 1998, s. 11).

Muutoksia on kuitenkin ainakin jollakin asteella tapahtunut koululaitoksen olemassaolon aikana. Muutosta on tapahtunut esimerkiksi opetussuunnitelmissa, oppimateriaaleissa, opetusvälineissä, arvioinnin menetelmissä ja hallinnossa (Sahlberg 1998, s. 10-11). Vaikka opettajan rooli onkin pysynyt kautta aikain hyvin samantyyppisenä, on myös se hieman muuttunut oppimiskäsitysten muutosten myötä. Kun ennen opettaja nähtiin luokan johtajana, jota kunnioitettiin ja toteltiin, ei samaa enää näe nykypäivän luokkatilanteessa. Myös itse koulujärjestelmä on muuttunut entisistä kansa- ja oppikouluista nykyisiksi peruskouluiksi (Korpinen 2010, s. 30). Tämän seurauksena opetuksesta on tullut muun muassa enemmän ikäluokkiin perustuvaa, sillä kansakoulussa montakin ikäluokkaa saattoi opiskella yhdessä samoja asioita.

Koulussa tapahtuneet muutokset ovat vaikuttaneet myös siihen, kuinka vuosiluokan yli siirtämistä lahjakkaiden oppilaiden osalta on toteutettu. Tämä näkyy myös keräämässämme aineistossa. Tutkimusaineistomme koostuu kertomuksista ja haastatteluista, joiden kirjoittajat ovat olleet mukana koulumaailmassa viimeisen kuudenkymmenen vuoden ajan. Vaikka erot osittain johtuvatkin muutoksista yhteiskunnassa, on vuosiluokan yli siirtäminen -prosesseissa eroja myös samoina vuosina tehtyjen siirtojen keskuudessa. Tämä johtuu vuosiluokan yli siirtäminen -prosessin luonteesta. Ei ole olemassa yhtä ja oikeaa tapaa tai ohjenuoraa, miten siirto tulisi toteuttaa, vaan jokainen tapaus on katsottava erikseen. Toinen

lapsi saattaa kokea siirron haasteellisemmaksi ja tarvita enemmän tukea, kun taas toinen lapsi pärjää alusta asti täysin omillaan.

### 9.1. Eriyttäminen ennen siirtoa

Opetus koulussa on viime vuosikymmeninä muuttunut enemmän lapsikeskeisemmäksi. Kun lähtökohtana tulisi olla lasten yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, myös opetuksen eriyttämistä on alettu pitää tärkeänä. Ennen vuosiluokan yli siirtämistä lahjakkaita oppilaita onkin kertomusten ja haastattelujen perusteella yritetty omassa luokassaan eriyttää. Etenkin vanhemmissa tapauksissa lahjakkaan lapsen eriyttäminen on ollut pitkälti sitä, että opettaja on antanut lapselle lisätehtäviä. Eriyttäminen ei kuitenkaan saisi tarkoittaa sitä, että opettaja antaa lapselle pelkkiä lisätehtäviä, vaan tehtävien tulisi olla lapsen taitotasoa vastaavia, kuten mainitsemme siirtoprosessi –osiossamme (kts. s. 25). Silja –opettaja tuokin haastattelussaan esille tämän tärkeän seikan.

*”...eihän nämä lisätehtävät ja eriyttävät tehtävät saa olla mikään rangaistus. Ei saa missään tapauksessa olla sillä lailla että tulee niin ku enemmän ja vaikeampia tehtäviä, vaan ne pitäis olla justiin sillälailla kumminki sen lapsen tasoa.”* (Silja, luokanopettaja)

Uudemmissa tapauksissa lahjakkaan lapsen opetuksen eriyttäminen on ollut jo selvästi monipuolisempaa, kun uusia opetusmenetelmiä eriyttämiseen on kehitetty. Lapsen opetusta on eriytetty muun muassa vain joidenkin aineiden osalta siten, että lapsi on osallistunut esimerkiksi matematiikan osalta ikäisiään vanhempien oppilaiden opetukseen. Eriyttämisessä on näin pystytty hyödyntämään oman luokan opettajan lisäksi myös koulun muuta henkilökuntaa.

*”Onhan meillä tämmösiä osahyppääjiäki sitte ollu, jotka esimerkiksi käy matematiikkaa ylemmillä luokilla että ku. Muistan yhen, yhen pojan, joka taitaa nyt kirjoittaa niin tota hän kävi kakkosluokalla ööö vitosluokan vai nelosluokan matikkaa kuitenkin eli lisää...”* (Leevi, rehtori)

Siitäkin huolimatta, että paljon on menty eteenpäin eriyttämisen suhteen, on lahjakkaiden oppilaiden eriyttäminen edelleen melko heikkoa. Opettajille tekemistämme haastatteluista kävi ilmi se, että opettajat kyllä tiedostavat tämän tosiasian, mutta koska opetuksen suunnitteluun käytettävä aika on rajallinen ja oppimisvaikeudet lisääntyvät jatkuvasti, opetuksen eriyttäminen on keskittynyt pitkälti lähinnä heikkojen oppilaiden tukemiseen. Erityisopettajillakaan ei ole aikaa huomioida ja tukea lahjakkaita oppilaita, kun oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden tukeminen työllistää heidät täysin.

*”...erityisopettajien työtaakka on aika rankka näiden heikompien kohdalla. Niin heilläkään ei ole sillä lailla orientaatio näitä lahjakkaita auttaa. Asia jää aika niin ku aika pitkälle luokan lehtorin vastuulle.”* (Silja, luokanopettaja)

*”Kun kyllähän sitten niin ku koulun perinpohjaset mahdollisuudet ja keinot ja variaatiot on lisääntyneet kaiken aikaa, että... Mutta toisaalta en tiedä sitten ku ajatellaan sitä tämmöstä lahjakkaan lapsen eriyttämistä niin kyllähän se heikkoa on vielä edelleenkin, että ei sitä juuri tapahdu.”* (Aulis, erityisopettaja)

## 9.2. Siirtoon johtavat syyt

Se, että opetusta ei ole voitu tai osattu lahjakkaan oppilaan osalta eriyttää, on usein johtanut siirron tekemiseen. Vaikka syy lapsen siirtämiseen ylemmälle vuosiluokalle voitaisiinkin kuvitella olevan lapsen poikkeuksellinen lahjakkuus, tämä ei saamamme aineiston mukaan aina ole ollut ainoa syy siirtoon. Erityisesti vanhemmissa tapauksissa siirron taustalla eivät ole olleet ainoastaan oppilaaseen liittyvät syyt, vaan myös koulun ja valtion aiheuttamat vaatimukset. Näissäkin tapauksissa ei ketä tahansa ole kuitenkaan lähdetty siirtämään ylemmälle vuosiluokalle, vaan myös lapsen lahjakkuus on otettu huomioon.

*”Virallisena syynä kuitenkin oli, että seiskalle tarvittiin lisää oppilaita... Toki koulumenestykseni oli ollut sen verran hyvää, että sen puolestakin asiaa olisi voinut ehdottaa...”* (Uipu, siirretty)

*”Syynä oli joku valtioapuasia (kuulimme tämän vasta myöhemmin), joka vaati tietyn määrän oppilaita joka luokalle ja opettajat olivat päättäneet, että minä ollen niin paljon edellä luokkalaistsiani, että pärjäisin ylemmällä luokalla.”* (Aino, siirretty)

Lahjakkuutta ilmeisesti siis pidetään tärkeänä kriteerinä vuosiluokan yli siirtoa pohdittaessa. Tämä on perusteltua, sillä pitäähän lahjakkuus sisällään monia ylemmällä vuosiluokalla, uusien haasteiden parissa tarvittavia elementtejä. Esimerkiksi Renzullin ja Reisin lahjakkuusteoria, josta puhumme tarkemmin Lahjakkuus –luvussa (kts. s. 9-12), näkee lahjakkuuden koostuvan motivaatiosta, luovuudesta ja keskitason ylittävästä kyvykkyydestä. Ainon sitaatissa korostuva ”pärjääminen ylemmällä luokalla” vaatii varmasti kaikkia näitä lahjakkuuden elementtejä toteutuakseen.

### 9.3. Kuka päättää

Siirtoprosessiin johtaneiden syiden lisäksi se, kuka siirrosta päättää, on muuttunut vuosikymmenien aikana. Kansakoulujärjestelmän aikaan opettajan auktoriteetti oli vielä hyvin korkea ja opettajan tekemiä päätöksiä tai mielipidettä harvoin kyseenalaistettiin. Tämä on tullut esille vuosiluokan yli siirtyneiden oppilaiden kirjoitelmissa esimerkiksi siirron päätöksenteon yhteydessä. Kansakouluaikana tehdyt siirrot perustuivat yleensä opettajan päätökseen, jota lasten vanhemmat eivät edes uskaltaneet kyseenalaistaa. Vanhempien ja siirrettävän lapsen omaa mielipidettä asiasta ei välttämättä otettu huomioon, kuten seuraavasta sitaatista käy ilmi.

*”Minulta eikä vanhemmiltani kysytty mitään etukäteen. Se tuli aivan ilmoitusasiana opettajilta.”* (Aino, siirretty)

Opettajilla, ainakin tutkimusaineistomme perusteella on kuitenkin ilmeisesti ollut hyvä tieto lapsen lahjakkuudesta, sillä suurin osa siirretyistä oli kokenut opettajan päätöksen hyväksi. Nykyään opettajankoulutuksessa painotetaan paljon sitä, kuinka tärkeää oppilaiden huomioiminen ja kuunteleminen opetustilanteissa sekä opetuksen suunnittelussa on.

Konstruktivistinen oppimisnäkemys, joka painottaa oppilaan aktiivista roolia oman oppimisensa ohjaajana ja tiedon jäsentäjänä, vaatii oppilaan mukaan ottamista häntä koskevan opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen (Sahlberg 1998, s. 195).

Osallisuuden onkin todettu parantavan toiminnan tuloksia ja motivoitumista tavoitteiden saavuttamiseksi (Salovaara & Honkonen 2011, s. 69). Tämä ilmenee Vuosiluokan yli siirtämis –prosessista kertovan luvun (kts. s. 19) lisäksi myös aineistossamme. Niissä tapauksissa, joissa lapsi ja vanhemmat olivat itse saaneet olla mukana päätöksessä siirrosta ylemmälle vuosiluokalle ja sen suunnittelussa, muistot siirrosta olivat positiivisempia. Uudemmissa vuosiluokan yli siirtämis -kertomuksissa lapsen ja vanhempien mielipidettä onkin poikkeuksetta kysytty ja sitä on itse asiassa pidetty jopa hyvin tärkeänä etenkin opettajille tehtyjen haastattelujen perusteella. Osallisuuden tärkeys on mitä ilmeisimmin omakuttu yhä paremmin, sillä haastattelemamme ihmiset koulun puolelta painottivat siirrettävän lapsen ja tämän vanhempien osallistumista siirtokeskusteluihin.

*”Mutta siinä täytyy olla myös sitte vanhempien näkemys myös lapsesta.”* (Silja, luokanopettaja)

*”Unohdin tuossa sanoa totta kai lapsi on siinä aika äkkiä mukana myös, että mikä hänen mielipiteensä on, että. Olisin kyllä sitä mieltä, että jos lapsi itse olisi tai huomaa tai ajattelee, että haluaa jatkaa tutussa ympäristössä, niin se on se kunnioitettavin asia.”* (Leevi, rehtori)

Myös oppilashuoltoryhmän osallisuus lapsen lahjakkuuden arvioinnissa on noussut esille vanhempia ja uudempia siirtokokemuksia erottavana tekijänä. Kun vanhemmissa tapauksissa arviointia teki koulun puolesta vain opettaja, korkeintaan erityisopettajan tai koulu-terveydenhoitajan avustuksella, uudemmissa tapauksissa arviointiin on osallistunut asiantuntijoita monelta taholta. Kuten toteamme jo Vuosiluokan yli siirtämis –prosessista kertovassa luvussa (kts. s. 16), mitä enemmän kasvatusalan ammattilaisia lapsen arviointiin osallistuu, sen luotettavampaa ja monipuolisempaa tietoa lapsen osaamisesta saadaan. Pelkän yhden opettajan arviointi on nimittäin usein hyvin yksipuolista ja se perustuu pitkälti opetussuunnitelman pohjalle (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, s. 20). Seuraavat opettajien haastatteluista poimitut sitaatit osoittavatkin sen, kuinka moni taho prosessiin nykyään osallistuu.

*”Mut sitte ku se oppilashuoltoryhmä esimerkiksi yhdessä miettii moniammatillisesti sitä asiaa, kyllä se on niin ku ihan paras ratkaisu minun mielestä, että siinä tätä pohditaan ja vanhemmat on mukana siinä prosessissa.”* (Leevi, rehtori)

*”Ja mä luulen, että rehtori jututti vielä enemmän mitä mä tiiänpäkään ni ihmisiä.”* (Kasper, luokanopettaja)

Opettajan roolin muutos on varmasti ollut syynä myös siihen, kuka ylipäättään nostaa esiin ajatuksen lapsen lahjakkuudesta ja mahdollisesta vuosiluokan yli siirrosta oppilaan oppimisen tukimuotona. Silloin, kun vanhemmat vielä ajattelivat ainoastaan opettajan olevan vastuussa lapsen opettamisesta ja koulussa tapahtuvasta toiminnasta, aloite siirron tekemiseen lähti usein pelkästään opettajasta. Kun ajan myötä vanhempien osallistuminen lapsen koulunkäyntiin liittyviin asioihin kasvoi, alkoi pyyntöjä siirron tekemisestä tulla myös vanhempien puolelta. Nykyään aloitteita siirtoon tuleekin sekä opettajilta että vanhemmilta, tapauksesta riippuen.

*”No, taaskin puhun siitä yhestä, josta nyt tiedän paremmin niin, siirtäminen on hoidettu niin, että että tässä tapauksessa opettaja on ollu alotteentekijä.”* (Leevi, rehtori)

*”No, se oli juuri näin, että alotteen teki kaikissa näissä tapauksissa, joissa mukana oon ollu, niin lapsen vanhemmat sillä tavalla, että he otti yhteyttä ensin rehtoriin ja rupesivat tiedustelemaan, kuinka luokan yli hyppääminen olisi mahdollista ja...”* (Aulis, erityisopettaja)

#### **9.4. Muutokset lapsen arviointikriteereissä**

Lapsen arviointiin osallistuvan arviointiryhmän kokoonpanon lisäksi myös arviointiin käytettävät kriteerit ovat muuttuneet. Vanhimmissa tapauksissa lapsen lahjakkuutta ei sen kummemmin tutkittu tai mitattu, vaan päätös perustui pitkälti opettajan havaintoihin oppilaan hyvästä menestymisestä. Myöhemmin alettiin kuitenkin etsiä jonkinlaista näyttöä lap-

sen lahjakkuudesta. Vuosiluokan yli siirretyt oppilaat muistelevatkin kertomuksissaan tehneensä siirron yhteydessä joitakin testejä. Se, mitä testeissä oli mitattu vuosien saatossa, ei kuitenkaan tule kovin hyvin esille saamistamme kertomuksista. Ainoastaan lukutesti mainitaan yhdessä kertomuksista. Ilmeisesti ainakaan sosiaalisia taitoja ei ole alkuvaiheessa arvioitu. Seuraavat siirrettyjen oppilaiden sitaatit kertovat arvioinnin luonteesta vanhimmissa tapauksissa.

*”Kun opettaja huomasi taitoni, kahden viikon päästä minut siirrettiin jo toiselle luokalle ikäisten ryhmään...”* (Heta, siirretty)

*”Uskon muutenkin, että sosiaalisten taitojeni kehitys ei kulkenut samaa vauhtia kuin koulumenestykseen liittyvät taidot. (Muutama vuosi sitten löysin esikouluaikaisten todistukseni. Opettaja oli arvioinut hymynaamalla kaikki kohdat paitsi yhden: ”Olen hyvä kaveri” – kohdassa luki ”harjoittelen vielä”).”* (Leena, siirretty)

Lapsen lahjakkuuden arviointiin on siis alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota. Opettajien haastatteluista käy kuitenkin ilmi, että koulussa lahjakkuus käsitetään vieläkin pitkälti matemaattisten ja kielellisten taitojen osaamiseksi ja niissä menestymistä arvostetaan, kuten mainitsemme jo Lahjakkuus -luvun (kts. s. 8) yhteydessä. Testeissä nimittäin painotetaan edelleen eniten näitä kyseisiä lahjakkuuden osa-alueita. Kuitenkin myös sosiaalista puolta on alettu huomioida entistä enemmän. Jo Vuosiluokan yli siirtämis –prosessista kertovassa luvussamme (kts. s. 14) huomautamme kuitenkin myös siitä, että sosiaalisten taitojen mittaaminen ei ole helppoa, sillä sitä ei voi mitata samalla tavalla kuin esimerkiksi matemaattisia taitoja. Opettajat mainitsevat kyllä haastatteluissa sosiaalisten taitojen huomioidamisen siirtoa pohdittaessa, mutta se, miten tätä arvioidaan, ei selviä tai asiasta on epävarmoja muistikuvia.

*”...me koulun sisäisesti tehtiin näitä omia mittareitamme. Minäkin rakentelin eri lähteistä kaikkea semmosta, mitä matikkaa mittaavia ja vähän sitä silmällä pitäen, että sillä seuraavalla luokka-asteella sitte selvittäään semmosia testisarjoja. Lukeminen ja kirjottaminen tietenkin tutkittiin ja sitten tuota en nyt muista miten me sitä sosiaalista puolta sitten tutkittiin. Se oli varmaan joku senhetkisen opettajan haastatteluun perustuvaa, että mikä näkemys hänellä tästä lapsesta tässä ryhmässä kuin hän käyttäytyy, kuinka hän sopeutuu, mimmonen kaveri on, saako ystäviä, onko keskiössä, syrjiössä, mitä näitä kaikkia siinä nyt olikaan...”* (Aulis, erityisopettaja)

### 9.5. Minkälainen siirretty

Se, mitä asioita nähdään sosiaalisina taitoina, on riippuvainen kulttuurista ja ajasta, kuten aikaisemmin olemmekin jo tuoneet ilmi tutkielmamme Vuosiluokan yli siirtämis – prosessista kertovassa luvussa (kts. s. 14). Esimerkiksi nykyään kykyä verkostoitua helposti muiden ihmisten kanssa pidetään tärkeänä sosiaalisena taitona, kun taas aiemmin small talkia ei juurikaan arvostettu. (Keltikangas-Järvinen 2010, s. 20-21.) Muutokset sosiaalisten taitojen luonteessa, ovat näkyneet myös siinä, minkälaisia oppilaita on siirretty vuosiluokan yli. Vanhemmissa tapauksissa vuosiluokan yli siirretyt olivat ujoja, kilttejä ja tottelevaisia lapsia. Ujoutta pidettiinkin ennen jopa lapselle toivottavana piirteenä. Nykyään, kun nopeaa kontaktien luomista erilaistenkin ihmisten kanssa pidetään tärkeänä sosiaalisena taitona, ujoa lasta ei enää niin helposti lähdetäkään siirtämään, vaan ujoutta pidetään ennemmin ongelmallisena piirteenä ja jopa esteenä siirrolle. (Keltikangas-Järvinen 2010, s. 44, 20.) Leevi –rehtorin kuva siirretystä lapsesta onkin hyvin erilainen kuin vaikkapa vuosiluokan yli siirretyn Leenan kuvaus itsestään.

*”Olin alakouluikäisenä melko ujo ja hiljainen lapsi, joka ei kyseenalaistanut opettajaa...”*  
(Leena, siirretty)

*”No, kyllä ne on, on semmosia ulospäinsuuntautuneita, aktiivisia lapsia ollu... että ei jollekki oppilaalle joka, jolla on niin ku taipumus olla luokassa omissa oloissaan hiljaa, olla, olla lahjakas kirjallisesti muuten, ni musta tuntuu, että kovin herkästi lähdetä ehottelemaankaan semmoselle, että kyllä siinä pitää olla semmonen selviytymisen tieki ajateltuna...”* (Leevi, rehtori)

Ujolla lapsella voi olla myös hyviä sosiaalisia taitoja, mutta toisaalta hän tarvitsee koulussa paljon opettajan tukea ja rohkaisua, jotta hän uskaltaa osallistua muiden lasten toimintaan. Ujous voi myös viivästyttää positiivisten sosiaalisten kokemusten ja niiden kautta saatavien sosiaalisten taitojen hankkimista, ja siksi se ehkä nähdään ongelmallisena siirron yhtey-



dessä. (Keltikangas-Järvinen 2010, s. 47, 49.) Ulospäinsuuntautuneella ja hyvät sosiaaliset sekä tunnetaidot omaavalla lapsella onkin usein paremmat valmiudet selvitä ikäisiään vanhempien kanssa kuin ujolla lapsella. Myös kiusaamistilanteilta voidaan paremmin välttyä, kun lapsi on rohkea ja uskaltaa kertoa omista tuntemuksistaan. (Salovaara & Honkonen 2011, s. 86-87.) Golemanin määrittelemä tunneäly, josta puhumme enemmän Lahjakkuus – luvussa (kts. s. 12) nousee näin tärkeäksi taidoksi vuosiluokan yli siirron yhteydessä.

## 9.6. Muutokset tukitoimissa

Pohdimme kandidaatin tutkielmassamme, olisiko vuosiluokan yli siirtoa mietittäessä mahdollista järjestää ”koeaika” ylemmällä vuosiluokalla, jolloin voitaisiin luonnollisissa ja aidoissa olosuhteissa tutkia lapsen selviytymistä ikäisiään vuotta vanhempien seurassa. Tällainen kokeilujakso onkin kertomusten ja haastattelujen perusteella ollut nykyään paljon käytetty ja toimiva käytäntö siirron arvioinnissa. Näin ei ole kuitenkaan aina ollut, vaan aiemmin lapsi siirtyi suoraan uudelle vuosiluokalle ilman sen kummempaa kokeilua, kuten 1950 –luvun puolivälissä siirron kokenut Aliisa kirjoittaa.

*”Kun sitten syksyllä menin kolmannelle luokalle, opettaja totesikin vain, että sinä saatkin nyt siirtyä yläluokkaan. Niin minä sitten siirryin istumaan kahden yläluokkalaisen tytön väliin, kunnes minulle ilmestyi pulpetti.”* (Aliisa, siirretty)

Koeajan voidaan ajatella arvioivan lapsen selviytymistä ylemmällä vuosiluokalla, mutta samalla se on myös yksi tapa tukea lasta siirtoprosessissa. Ainoastaan koeaika ei kuitenkaan yksinään riitä lapsen tukitoimeksi, vaan lisäksi lasta voidaan ja pitääkin siirtoprosessin yhteydessä tukea muillakin keinoin. Etenkin aineistomme vanhimmissa kertomuksissa siirretty lapsi ei ole kodin eikä koulun kautta saanut minkäänlaista tukea ennen siirtoa tai sen jälkeen. Siirrettyjen kertomusten mukaan vanhemmat eivät usein edes tienneet, kuinka he voisivat tukea lastaan. Tämä on saattanut osittain johtua siitä, että vanhempia ei ole otettu mukaan siirron suunnitteluprosessiin.

*”Minä en missään vaiheessa saanut minkäänlaista tukea opettajilta tai keneltäkään muulta. Vanhemmatkaan eivät mitenkään erityisesti minua osanneet tukea...”* (Aino, siirretty)

Nykyään siirrossa ovat mukana opettajan lisäksi vanhemmat sekä koko oppilashuoltoryhmä, joka pyrkii tukemaan lapsen oppimista, mutta silti siirron yhteydessä annettavat konkreettiset tukitoimet näyttävät kuitenkin edelleen jäävän hyvin vähäisiksi. Aineistostamme kävi ilmi, että siirron yhteydessä annettava tuki perustuu pitkälti vain ennen siirtoa annettavaan tukeen. Opettajat pyrkivät esimerkiksi pehmentämään laskua uuteen luokkaan antamalla lapselle ylemmän vuosiluokan tehtäviä tai kirjoja tehtäväksi jo ennen varsinaista siirtoa. Kuitenkin varsinaisen siirron jälkeen oppilaan tukeminen tuntuu jäävän usein hyvin vähäiseksi tai se unohdetaan kokonaan. Opettajat saattavat monesti kuvitella, että tukitoimia ei tarvita, kun varsinaisten siirtymisten yhteydessä ei ilmene ongelmia.

Kertomusten ja haastattelujen perusteella siirtoprosessit ovat sujuneet hyvin, eikä lapsella juurikaan ole ollut ongelmia oppimisen tai uuteen luokkaan sopeutumisen suhteen. Suurimmat haasteet ovat liittyneet pääasiassa nuoruuden kriittisiin vaiheisiin, kuten murrosikään ja täysi-ikäisyyteen. Vuosiluokan yli siirtämisen tuomat haasteet saattavat siis tulla esille vasta hyvinkin pitkän ajan kuluttua, joten pitkäaikaisen tukemisen muistaminen olisi tärkeää, kuten muistutamme jo Vuosiluokan yli siirtämis –prosessista (kts. s. 21) kertovan lukumme yhteydessä. Moni haastatelluista opettajista tunnustaakin pidempiaikaisen tuen puutteen.

*”Minä pelkään pahoin, että tapahtuu sillä tavalla, että huokastaan...pannaan, pannaan tota kädet et toiseen asiaan ja unohdetaan tämä ja et ollaan tyytyväisiä, että sehän meni hyvin.”* (Leevi, rehtori)

## 9.7. Vaiettu aihe

Vuosiluokan yli siirtämis -prosessi on siis muuttunut jonkin verran vuosien saatossa. Kehitys on selvästi ollut parempaan suuntaan ja erityisesti moniammatillisen työryhmän otta-

minen mukaan prosessin suunnitteluun ja sen toteuttamiseen on ollut hyvin merkittävä kehitysaskel. Kuitenkin paljon voitaisiin vielä tehdä, jotta siirto saataisiin vieläkin toimivammaksi. Vaikka siirtoja on tehty ja tehdään edelleen, ei niiden toteuttamiseen ole kehitelty minkäänlaista yleistä ”ohjenuoraa”, jonka mukaan tulisi toimia, kun lähdetään toteuttamaan tällaista prosessia. Haastattelujen perusteella näyttää siltä, että koulussa työskentelevien ihmisten mielipiteet hieman eroavat tällaisen ohjenuoran kehittämisen suhteen. Toisten mielestä tällaisen yleisen toimintamallin kehittäminen voisi helpottaa prosessissa etenemistä, kun taas toiset näkevät sen uhkana vuosiluokan yli siirtämisen liialle yleistymiselle.

*”Et me oltais niinkö mietitty etukäteen se et jos tämmönen tullee ni et mitä siitä sitte seuraa... tuosta koulussa pitäis olla tietyllä tavalla tämmösille toimintamalli olemassa.”* (Kasper, luokanopettaja)

*”... jos sinne yleiset ohjeet alettais laittaa, sehän näyttäis siltä, että tämä ois niinku normaali käytäntö. Sitä ei pidetä kuitenkaan normaalina, tämä on paranormaali käytäntö että, että tätä tämmöstä tehdään ja se on niin, niin harvinaista kuitenkin, että tosiaan ohjeistusta alkaa tekemään ni sehän tarkoittaa siitä, että silloin sitä voidaan säännöllisestiki tehdä. Kuitenkin semosta... Toisaalta hyvä, ettei oo mitään kriteeristöä, vaan tämä pakottaa kaikki tapaukset ottaan hyvin yksilöllisesti ja se lapsi huomioon ottaen...”* (Leevi, rehtori)

Jälkimmäisestä katkelmasta tulee suoraan ilmi, kuinka siirtoa pidetään edelleen normaalista poikkeavana käytäntönä, eikä siitä juurikaan puhuta. Tietyn ohjenuoran seuraaminen voisi kuitenkin auttaa opettajaa, mikäli hänellä ei olisi aiempaa kokemusta siitä, miten siirtoprosessissa tulisi edetä. Opettaja on monesti työssään yksin eikä aina muista pyytää apua muilta. Kaikki opettajat eivät välttämättä edes tiedä tällaisesta opetuksen tukimuodosta, sillä siitä ei pahemmin opettajankoulutuksessakaan mainita. Yhteisen ohjenuoran avulla voitaisiin myös taata se, että lapsen tietojen ja taitojen mittaaminen olisi tarpeeksi monipuolista. Lisäksi lapsen ja siirron kannattavuuden arviointi olisivat mahdollisimman objektiivisesti toteutettuja, kuten Kasperinkin alla olevasta sitaatista käy ilmi.

*”...se pittää niinkö kattoo tapaus kerrallaan inhimillisesti sen lapsen kautta ja sen koulun tilanteen kautta, mutta, mut tota... Siinä turvattas mun mielestä semmosella tietynlaisella proseduurilla, ni että se katotaan ilman sitä, että mun mielipide vaikuttaa liikaa.”* (Kasper, luokanopettaja)

## 10. LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena ei ole löytää yhtä, oikeaa totuutta. Lähtökohtana on sen myöntäminen, että tutkija on itse tutkimuksen keskeinen työväline ja tutkimustulokset ovat hänen tulkintaansa aineistosta. (Eskola & Suoranta 1999, s. 211-212.) Näin ollen hyväksytään myös se, että kaksi tutkijaa voi saada erilaisia tutkimustuloksia, vaikka he tutkisivatkin samaa asiaa samantlaisilla menetelmillä. Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä ei siis voida tarkastella samalla tapaa kuin kvantitatiivisen tutkimuksen yhteydessä. Kuitenkin myös laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan ja pitääkin arvioida, tosin hie- man eri termein ja erilailla määriteltynä. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta tarkas- teltaessa keskeistä onkin se, että tutkittavien vastausten sijaan arvioidaan ennemmin tutki- jan toimintaa ja tutkimusprosessia. (Hirsjärvi & Hurme 2001, s. 188-189.)

Luotettavan analysoinnin tekeminen vaatii riittävää ja monipuolista aineistoa. Se, mikä on ”riittävä” aineisto, on vaikea määritellä, sillä ennakolta on vaikea tietää, kuinka hyvin tie- toa saadaan eri lähteistä. Liian pienen aineiston myötä ei saada kovin monipuolista kuvaa tutkittavasta asiasta, eikä voida tehdä aineistosta yleistyksiä tai testata eroja eri henkilöiden välillä. Toisaalta, liian suuren aineiston pohjalta ei voida tehdä syvällisiä tulkintoja asiasta. Aineiston voidaan ajatella olevan sopivan kokoinen, kun siitä saadaan selville tutkimuk- sessa tarvittava tieto. (Hirsjärvi & Hurme 2001, s. 58.) Määrän sijaan tutkimusaineiston laatu onkin olennaisempaa aineiston riittävyyttä arvioitaessa.

Tutkimuksessamme tarkoituksena oli ensin käyttää tutkimusaineistona pelkästään lapsuu- dessa vuosiluokan yli siirrettyjen aikuisten kertomuksia. Koska saimme kertomuksia vain kuusi, eivätkä ne vastanneet kaikkiin niihin kysymyksiin, joihin halusimme tutkimuksem- me avulla löytää vastauksen, päätimme myös haastatella kolmea siirrossa mukana ollutta opettajaa sekä rehtoria. Lopulta koimme, että yhteensä kymmenen ihmisen kokemukset sisältävä aineisto oli tutkimuksemme kannalta riittävä, sillä saimme sen avulla vastauksia tutkimuskysymyksiimme.

Pelkkä riittävä ja monipuolinen aineisto ei kuitenkaan vielä takaa lukijalle sitä, että tutki- mus on luotettava. Myös se, kuinka tutkija käyttää ja analysoi aineistoaan vaikuttaa tutki- muksen luotettavuuteen. Analysoinnin tulisi olla kattavaa, millä tarkoitetaan sitä, että tutki-

jan tekemät tulkinnat eivät perustu satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Koko aineisto on siis otettu huomioon tulkintoja tehtäessä. (Eskola & Suoranta 1999, s. 216.) Se, että aineistomme ei ollut liian suuri, mahdollisti kattavuuden takaamisen aineiston analysointivaiheessa. Muistimme melko hyvin jokaisen kertomuksen ja haastattelun sisällön ja näin meidän oli helppo tehdä koko aineistoon liittyviä tulkintoja vuosiluokan yli siirrosta.

Yhä useammin aineisto toimii tutkijalle idealähteenä ja niinpä monesti lopulliset tutkimuskysymykset hioutuvat muotoonsa vasta aineiston analysointivaiheen jälkeen (Eskola & Suoranta 1999, s. 216). Yllättävät ja mielenkiintoiset, satunnaiset aiheet saattavat muokata tutkimuskysymyksiä osaltaan vielä jonkin verran. Näin kävi tavallaan myös omassa tutkimuksessamme. Vaikka olimmekin esittäneet tutkittavillemme sellaisia kysymyksiä, joihin halusimme tutkimuksessamme löytää vastauksen, nousi aineistosta esille sellaisiakin asioita, joita emme juurikaan olleet ajatelleet etukäteen. Niinpä aineistoa analysoidessamme tutkimuskysymyksemme muokkautuivat vielä.

Analyysin kattavuutta olemme todistaneet lukijalle sillä, että olemme poimineet sitaatteja kaikista aineistomme kertomuksista ja haastatteluista. Luotettavuuden yhteydessä puhutaankin usein analyysin arvioitavuudesta, jolla viitataan siihen, kuinka hyvin lukija pystyy seuraamaan tutkijan aineistosta tekemiä päätelmiä (Eskola & Suoranta 1999, s. 217). Aineistokatkelmien, meidän tapauksessamme sitaattien käytön, lisäksi tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkimuksessa on kuvattu tutkimusolosuhteita sekä käytettyjä tutkimusmenetelmiä melko yksityiskohtaisesti. Näistä kerromme tutkimusprosessi – osiossamme.

Tutkimusprosessin kuvaamisen lisäksi tutkimuksen luotettavuuden kannalta oleellista on se, että tutkija pääsee mahdollisimman lähelle tutkittavien kokemusmaailmaa ja käsityksiä. Tutkimusprosessin luotettavuutta lisääkin käsitteiden vastaavuus tutkijan ja tutkittavien välillä, johon viitataan uskottavuuden käsitteellä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, s. 212). Mikäli tutkija määrittelee tutkimuksen yhteydessä esiintyviä käsitteitä eri tavoin, kuin tutkittava, voivat aineistosta tehdyt päätelmät olla virheellisiä. Se, että tutkimuksemme yhteydessä ei esiintynyt vaikeita tai tuntemattomia käsitteitä, mahdollisti sen, että meidän oli suhteellisen helppoa ymmärtää ja tulkita tutkittaviemme kokemuksia. Lisäksi haastateltavien kohdalla puolistrukturoitujen haastattelujen käyttö strukturoitujen sijaan, mahdollisti sen, että pystyimme tarvittaessa kysymään tarkentavia kysymyksiä, mikäli jokin asia oli jäänyt meille epäselväksi. Kirjoitelmien lähettäneiden ajatuksia puolestaan oli mahdollista selventää,

sillä olimme saaneet ne sähköpostin välityksellä. He olivat siis jättäneet meille yhteystietonsa, ja moni jopa kehotti ottamaan yhteyttä, mikäli meille tulisi vielä jotain kysyttävää heidän kokemuksiinsa liittyen. Näiden avulla pystyimme siis lisäämään tutkimustulostemme uskottavuutta.

Tutkijan ja tutkittavan käsitteiden yhdenmukaisuuden lisäksi tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimuksen vahvistuvuus. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimustulokset saavat tukea toisista vastaavista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 1999, s. 213.) Koska vuosiluokan yli siirtämisestä ei ole tehty juurikaan tutkimuksia Suomen kontekstissa, vertailumme perustui pitkälti aiheesta kirjoitetun teorian pohjalta. Teoriatieto tukikin hyvin saamiamme tuloksia, ja jotkut haastatteluvastauksista olivat itse asiassa kuin suoria lainauksia teoriakirjojen sivuilta.

Sen, että tutkimustulokset saavat näyttöä myös teorian tiedosta, voisi kuvitella takaavan tutkimuksen siirrettävyyden. Tällä tarkoitetaan sitä, että mikäli tutkimus tehtäisiin uudelleen tai sen tekisi joku muu henkilö, voitaisiin saada samanlaisia tuloksia (Eskola & Suoranta 1999, s. 212). Kuitenkin maailma ja sen myötä myös ihmiset sekä heidän ajatusmaailmansa muuttuvat jatkuvasti. Tulosten siirrettävyys ei aina kvalitatiivisessa tutkimuksessa olekaan taattua ja erityisesti silloin, kun kyseessä ovat muistoihin perustuvat kokemukset, toisen tutkijan saamat tutkimustulokset voivat olla hyvinkin erilaisia. Ihmiset saattavat eri tilanteissa muistaa eri asioita ja toisaalta jotkin asiat saatetaan ajan myötä unohtaa. Myös muutokset yhteiskunnassa saattavat vaikuttaa siihen, miten omia kokemuksia muistetaan ja tulkitaan, sekä mitkä niistä koetaan sillä hetkellä tärkeiksi tuoda esille (Eskola & Peltonen 1997, s. 16). Menneitä tapahtumia arvioidaan useasti nykyisen tietämyksen valossa ja kokemuksiin saattaa eksyä muistivirheitä ja vääriä tai puutteellisia yksityiskohtia.

Tutkimuksen tekoon liittyy paljon eettisiä kysymyksiä, jotka tutkijan tulisi ottaa huomioon. Ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa tärkeimpinä eettisinä periaatteina pidetään yleensä informointiin perustuvaa suostumusta, luottamuksellisuutta, yksityisyyttä sekä seurauksia (Hirsjärvi & Hurme 2001, s. 20). Koska oma tutkimuksemme perustui nimenomaan ihmisiin, heidän kirjoitelmiinsa sekä haastatteluihinsa, tarkastelemme seuraavaksi sitä, kuinka otimme nämä seikat huomioon aineistoa kerätessämme ja tutkimustuloksia julkaistessamme.

Kirjoitelmien ohjeistuksessa ja haastatteluajoja sopiessamme kerroimme tutkittavillemme tutkimuksemme aiheen sekä syyt aiheen valitsemiselle. Näin haastateltavilla ja kirjoitelmi-

en kirjoittajilla oli tieto siitä, mihin tutkimuksellamme pyrimme ja heillä oli mahdollisuus pohtia myös etukäteen, mitä he haluaisivat meille asiasta kertoa. Ohjeistuksessa, jonka annoimme kirjoitelmien kirjoittajille, oli joitakin apukysymyksiä, joihin kirjoittajat voisivat halutessaan vastata. Painotimme kuitenkin sitä, että nämä kysymykset olivat vain suuntaa antavia ja kirjoittajien ei tarvitsisi välttämättä tarttua niistä mihinkään. Kirjoitelmien ohjeistuksen sisältävä ilmoitus sekä haastattelurunko ovat löydettävissä liitteenä tutkimuksemme lopusta.

Luottamuksellisuutta huomioimme anonymiteetin avulla. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkittavien henkilöllisyys ei tutkimuksessa paljastu, eikä heidän yksityisyytensä näin häiriödy tutkimuksen julkaisun seurauksena (Eskola & Suoranta 1999, s. 57). Omassa tutkimuksemme varmistimme anonymiteetin muuttamalla teksteistä kaikki paikannimet ja muut erisnimet itse keksimiksemme. Jotta luotettavuus säilyisi, pyrimme säilyttämään anonymiteetin myös, kun keskustelimme työstämme graduohjaajamme kanssa.

Erityisesti siirrettyjen oppilaiden kertomuksissa nousi esille kiinnostus saada kuulla muiden siirrettyjen kokemuksista ja niinpä lupasimme lähettää tutkimuksemme kaikille tutkitavillemme. Olimme alun perin ajatelleet lähettää heille vain valmiin, jo julkaistun työn, mutta aineistoa analysoidessamme ja luotettavuutta pohtiessamme tajusimme, että olisi sittenkin järkevämpää lähettää se jo ennen varsinaista julkaisua. Näin voisimme vielä muokata tutkielmatyötämme, mikäli tutkittavat löytäisivät tutkimuksesta jotakin sellaista, jota he eivät haluaisi meidän julkaisevan työssämme. Tällaisen osallistujatarkistuksen avulla voidaan lisätä myös tutkimuksen uskottavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2001, s. 189). Halusimme lähettää tutkimuksemme tutkittavillemme myös siksi, että myös meidän olisi mahdollista antaa jotakin heille. Olivathan he tarjonneet meille paljon kullantarvoista tietoa.

Annoimme tutkittavillemme aikaa osallistujatarkistuksen tekemiseen kaksi viikkoa. Ainoastaan yksi tutkittava lähetti meille korjausehdotuksen koskien vuosilukua, joka paljasti hänen syntymävuotensa. Olimme anonymiteetin takia muuttaneet vuosilukua hieman, mutta kyseinen tutkittava pyysi meitä vaihtamaan luvun takaisin oikeaksi vuosiluvuksi. Muutimme vuosiluvun siis takaisin alkuperäiseksi. Muita korjausehdotuksia ei sitten tullutkaan, mutta sen sijaan moni antoi työstämme positiivista palautetta.

## 11. POHDINTA

Vuosiluokan yli siirtäminen on monimutkainen prosessi. Tämä kävi selväksi jo tutkimuksemme alkutaipaleella. Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, millainen prosessi vuosiluokan yli siirto on siirrettävälle oppilaalle, sekä millä tavoin muut siirrossa mukana olleet tai siirretyn läheiset ihmiset ovat kokeneet siirron. Halusimme lisäksi selvittää, minkälainen prosessi siirto on: mistä ajatus siirtoon saa alkunsa, mitä vaiheita se sisältää ja minkälaisia haasteita ja muutoksia tulisi ottaa huomioon lapsen lopulta siirtyessä uudelle luokalle.

Meillä oli aiheesta jonkinlaista teoreettista tietoa jo ennestään. Käyttämämme aikaisemmat julkaisut vuosiluokan yli siirrosta olivat kuitenkin ulkomaalaisia ja näin kertoivat ulkomailta toteutetuista siirroista. Niinpä meiltä puuttui kokonaan tieto siitä, kuinka kyseinen prosessi toteutetaan Suomen kontekstissa. Vaikka siirtoprosessit ovatkin varmasti hyvin samantapaisia maasta toiseen, aiheuttaa erilainen koulukulttuuri väistämättä jonkinasteisia eroja prosesseissa. Jotta tutkimuksesta olisi hyötyä meille tai muille Suomessa siirron toteuttamista harkitseville, oli tutkimusaineisto sekä järkevää että käytännöllisintä kerätä Suomessa siirron kokeneilta ihmisiltä.

Meillä ei ollut tarkempia suurempia odotuksia siitä, mitä tulisimme löytämään, mutta tietysti mielenkiinnolla odotimme, vastaisiko käytäntö sitä teoretietoa, mitä olimme kandidaatin tutkielmaamme koonneet ja siinä tarkastelleet. Paljon yhteneväisyyksiä teoretiedon ja käytännön välillä näyttikin löytyvän sen lisäksi, että käytännön kokemukset antoivat meille myös paljon uutta tietoa aiheesta.

Tutkimuksen tekeminen oli motivoivaa jo heti alusta lähtien, sillä meitä todella kiinnosti tietää, miten siirretyt olivat siirron kokeneet. Itse kentälle meneminen kirjojen lukemisen sijaan toi uutta innostusta ja mielekkyyttä aiheen tutkimiseen. Vaikka aineistonkeruuvaihe vei eniten aikaa tutkimusprosessissa, se ei aiheen mielekkyyden takia tuntunut työläältä. Kokonaisuudessaan tutkimuksen tekeminen oli hyvin opettavaista ja auttoi meitä näkemään joitakin asioita ehkä jopa aivan uusin silmin. Tavoitteemme täyttyivät, ja tuloksena oli melko yksityiskohtaista tietoa siirron vaikutuksista.



Vuosiluokan yli siirtämisellä on vaikutusta paitsi itse siirrettyyn oppilaaseen, myös ihmisiin hänen ympärillään. Monesti automaattisesti ajatellaan, että siirto koskettaa pääasiallisesti vain siirrettyä ja hänen luokkakavereitaan, sekä uusia että vanhoja sellaisia. Yllätykseksemme aineisto osoitti kuitenkin, että siirto sai huomiota odottamattomiltakin tahoilta, kuten naapureilta ja kyläyhteisöltä. Erilaisuus kiinnostaa, etenkin jos sitä ei ole aikaisemmin kohdattu. Myös yhteisössä vallitsevat sosiaaliset normit voivat aiheuttaa reagointia siirtoon.

Nyky-yhteiskunnassa lähes kaikesta kilpaillaan ja suorituksia vertaillaan hyvässä ja pahassa, kuten mainitsemme jo Siirtoprosessi –luvussamme. Vuosiluokan yli siirtämisen yhteydessä tällaista kilpailua ja vertailua aiheutetaan väkisinkin, sekä tiedostetusti että täysin tiedostamattomasti. Muilta tulevat odotukset saattavat aiheuttaa siirretylle myös paineita siitä, että hänen tulisi menestyä ja toimia odotusten mukaisesti. Siirretylle oppilaalle tulisi kuitenkin korostaa, että siirto ei saa määrätä hänen tulevaisuuttaan ja hänellä on oikeus samanlaisiin valinnanmahdollisuuksiin kuin hänen luokkakavereillaan, esimerkiksi pohtiessaan tulevaisuuden ammattiaan. Siirretyn ei pitäisi ajatella, että hänen täytyisi käyttäytyä jollakin tietyllä tavalla vain siitä syystä, että hänet on siirretty opiskelemaan ikäisiään vanhempien kanssa.

Itsensä vertaaminen muihin ja ympärillä olevan yhteisön jatkuvan tarkkailun ja odotusten alaisena oleminen vaativat hyvää itsetuntoa. Hyvä itsetunto helpottaakin uuteen tilanteeseen sopeutumista ja tämä tulisi huomioida myös vuosiluokan yli siirroissa. Itsetunto vaikuttaa myös siihen, miten elämässä tapahtuviin muutoksiin reagoidaan. Ihmiset kokevat erilaiset asiat haasteellisina. Niinpä ei voidakaan yleistää, mitkä asiat koetaan siirroissa haasteina tai sitä, mitä kukakin ajattelee suurena tai pienenä muutoksena. Siirto yhdysluokan sisällä, jossa kaksi ikäluokkaa opiskelee samassa tilassa, ei välittömästi aiheuta niin suuria muutoksia kuin niin sanotuilla tavallisilla luokilla opiskelu, sillä luokkatila, opettaja ja luokkakaverit eivät vaihdu. Näin siirto on ehkä porrastetumpaa, kun kaikki muutokset eivät tapahdu samalla kertaa.

Elämässä on olemassa tiettyjä kriittisiä vaiheita, joissa jokainen ihminen kohtaa muutoksia. Tällaisia ovat muun muassa murrosikä ja täysi-ikäisyys. Nämä elämänvaiheet ovat sidoksissa biologiseen kehitykseen ja ikään eikä niiden oleteta olevan helppoja kenellekään. Itseään vuotta vanhempien kavereiden kanssa vuorovaikutuksessa oleville siirretyille muutokset näissä elämänvaiheissa voivat kuitenkin olla hämmentävämpiä kuin muille. Sillä

vaikka he itse mieltäisivät itsensä vuotta vanhemmiksi, se ei tarkoita, että heidän kehonsa esimerkiksi kehittyisi yhtään sen nopeampaa. Siksi olisi hyvä, että heitä ei jätettäisi yksin näiden vaiheiden keskelle, vaan keskustelukumppania tarjottaisiin ja mahdollisesti muutaakin tukea. Joskus hämmennyksen ja epävarmuuden tunteet helpottavat, kun niistä saa puhua jollekin ja käsittää, että ne ovat aivan normaaleja. Yhteiskunta tulee aina näkemään siirretyt sen ikäisinä, kuin heidät syntymävuotensa perusteella voidaan määritellä. Niinpä heidän ei ole myöskään mahdollista saada täysi-ikäisen oikeuksia ennen kuin heidän syntymästään on kulunut tasan 18 vuotta.

Odotimme, että siirrettyjen taholta olisi noussut enemmän tunteita liittyen pelkoon ja jännittämiseen, koska on kuitenkin kyse lapsenkin näkökulmasta katsottuna suhteellisen suuresta elämänmuutoksesta. Sisältäähän siirto paljon uusia muutoksia, kuten uuteen luokkatilaan siirtymistä, opettajan ja luokkakavereiden vaihtumista sekä mahdollisesti uusien oppiaineidenkin opiskelun aloittamista. Pelon ja jännityksen tunteita ei kuitenkaan siirrettyjen oppilaiden kertomuksissa juurikaan esiintynyt. Sen sijaan nämä tunteet nousivat esiin enemmän siirtäjien, erityisesti vanhempien kokemuksissa. Siirretyt olivat toki käyneet tunteita läpi laidasta laitaan, mutta positiiviset tunteet jäivät kuitenkin kertomuksista päällimmäiseksi mieleen. Hyvät kokemukset ja niistä kumpuavat positiiviset tunteet olivat sen verran vallitsevia, että pienet vastoinkäymiset ja haasteet siirron jälkeisiissä kriittisissä vaiheissa, kuten murrosiässä, eivät ilmeisestikään olleet jääneet niin vahvasti muistoihin.

Aineistomme perusteella näyttää siltä, että ihmiset koulun puolelta eivät juuri tiedä, kuinka siirretyt lapset ovat kokeneet siirtonsa. Sen lisäksi, että siirtoa ei ole pahemmin järjestelmällisesti seurattu eikä lapsen kanssa ole keskusteltu siirron jälkeen mahdollisista esiin nousseista mieltä askarruttavista asioista, myös tunteiden käsittely on unohdettu lähes kokonaan. Monet kanssamme kokemuksensa jakaneet siirretyt ovatkin kertoneet, että tämä oli osalle heistä ensimmäinen kerta, jolloin he pääsivät jakamaan ajatuksiaan ja tuntemuksiaan, joita siirto oli heissä herättänyt. Kun tarkastelee sitä, miten siirto on kehittynyt vuosien saatossa ja missä pisteessä olemme sen kanssa tänä päivänä, järjestelmällisen seurannan puuttuminen siirron jälkeisenä tukitoimena ihmetytti meitä. Siirron ja sen vaikutusten tarkka arvioiminen harkinta- ja päätöksentekovaiheessa voisi antaa olettaa, että myös siirron jälkeinen aika olisi paljon paremmin huomioitu.

Tutkimuksessamme olemme jakaneet aineistomme ihmiset kahteen eri ryhmään; siirrettyihin ja siirtäjiin. Olisi voinut ajatella, että koska samaan ryhmään kuuluvat ihmiset tarkaste-

levat vuosiluokan yli siirtoa niin sanotusti samalta puolelta, heidän mielipiteensä ja niistä välittyvät tunteet ja tuntemukset olisivat jollakin tavalla olleet yhtenevämpiä. Näin asia ei kuitenkaan aina ollut, vaan myös ryhmien sisältä löytyi eriäviä tuntemuksia.

Suurin osa siirretyistä näki siirron ja sen vaikutukset elämäänsä myönteisessä valossa, mutta joukossa oli myös pari, jotka eivät osanneet sanoa, oliko siirrolla ollut lopulta enemmän myönteisiä vai kielteisiä vaikutuksia heidän elämäänsä. Koska siirtojen ajoittumisten perusteella pystyimme suurin piirtein päättämään, minkä ikäisiä tutkimamme siirretyt ovat nyt, huomasimme että näillä parilla siirretyillä on jo hieman enemmän elämäkokemusta kuin muilla siirretyillä. Heille on voinut siis kehittyä jo taitoa katsoa asioita myös hieman laajemmasta näkökulmasta sen lisäksi, että he pystyivät paremmin jo kertomaan, kuinka paljon siirto on vaikuttanut heihin ja heidän myöhempiin elämänvaiheisiinsa.

Näkemyserot siirrosta ja sen asemasta lapsen kasvun ja kehityksen tukena liittyvät eroihin siirtäjien oppilaantuntemuksessa ja vastuurooleissa. Aineistossamme erot näkyivät kahden luokanopettajan, erityisopettajan ja rehtorin välillä. Luokanopettajat olivat sitä mieltä, että siirto on hyväksyttävä oppilaan tukikeino, silloin kun siihen on olemassa hyvää näyttöä ja tarve sille on selvästi havaittavissa. Haastatteluista käy kuitenkin ilmi, että myös luokanopettajien keskuudesta löytyy eriäviä mielipiteitä siirroista. Tämä näkyy muun muassa siinä, että toiset opettajat ovat tehneet enemmän siirtoja kuin toiset. Haastattelemamme erityisopettaja suhtautui asiaan paljon varovaisemmin kuin haastattelemamme luokanopettajat, mutta myöntää siirron olevan paikallaan, jos siihen löytyy hyvät perustelut. Rehtorin suunnalta vastaus oli vielä kahta edellistä osapuolta varovaisempi.

Luokanopettaja tuntee yleensä oppilaan näistä kolmesta osapuolesta parhaiten. Rehtori ja erityisopettaja taas puolestaan ovat ehkä suurimmassa vastuussa siitä, onko siirtopäätös tehty asianmukaisten arvioiden puitteissa. Erityisopettajan vastuulla kun voi olla suurin osa testien tekemisestä ja arvio siitä, kuinka hyvin oppilas tulisi pärjäämään ylemmällä vuosiluokalla. Rehtori taas antaa usein päätökselle sen viimeisen siunauksen ja näin vastuu siirrosta on loppupeleissä hänen harteillaan. Rehtoriinhan otetaan yleensä oppilaan oman opettajan lisäksi ensimmäisenä yhteyttä silloin, kun jokin menee pieleen.

Tutkimuksemme lomassa saimme viimein selville, että vuosiluokan yli siirtoprosessiin ei nähtävästi ole olemassa mitään yleistä ohjenuoraa. Mielipiteet siitä, tulisiko tällainen työväline, jolla pyrittäisiin tukemaan siirtoprosessin johdonmukaista kulkua kehittää, erosivat tutkimiemme luokanopettajan ja rehtorin välillä. Puolesta ja vastaan esitetyt perustelut sil-

le, miksi siirrolle pitäisi laatia jonkinlaiset yhtenäiset ylemmältä taholta tulevat pelisäännöt, kuulostavat loogisilta. Siirtoprosessia varten luodulla ohjenuoralla voitaisiin turvata se, että kaikki siirtoon vaikuttavat asianhaarat ja oppilaan arviointi tehtäisiin mahdollisimman perusteellisesti ja monipuolisesti, eikä se perustuisi liiaksi vain yhden ihmisen mielipiteeseen ja näkemykseen asiasta. Se voisi myös selkeyttää prosessia.

Toisaalta rehtorin esittämät argumentit ohjenuoran luomista vastaan pyrkivät myös ajamaan oppilaan etua. Yksi vasta-argumentti toi esiin huolen siitä, että ohjenuora saattaisi saada opettajat tekemään siirron liiankin helposti. Tällöin siirtoa voisi verrata liukuhihnatyöskentelyllä koottavaan autoon, johon vain lisättäisiin osia, eikä sitä katsottaisi tapauskohtaisesti. Se, miten tarkasti ja yksityiskohtaisesti ohjenuora sisällöltään ja ohjeistukseltaan olisi laadittu, vaikuttaisi varmasti siihen, miten hyvin se palvelisi tarkoitustaan. Mielipiteet ohjenuoran luomisen tarpeellisuudesta varmastikin eroavat siksi, että ihmisten mielikuvat mahdollisesta ohjenuorasta ovat hyvin erilaisia. Voisiko liian helppojen siirtojen tekemistä ehkäistä sillä, että ohjenuoran ohjeistus pitäisi erikseen tilata joltakin ylemmältä taholta, kuten opetushallitukselta, ja tilaamiseen tarvittaisiin kaikkien siirtoon osallistuvien suostumus esimerkiksi allekirjoitusten avulla? Ennen kuin ohjenuoraa edes tilattaisiin, saattaisi siirtoprosessi olla jo pitkälläkin, mutta sen avulla varmistettaisiin, että mikään oleellinen vaihe ei varmasti jäisi pois.

Siirron vaiheet ovat lisääntyneet vuosikymmenien saatossa ja siirtoprosessi kokonaisuudessaan on kehittynyt yksityiskohtaisemmaksi. Lapsen arviointi on nykyään monipuolisempaa, sillä esimerkiksi pelkän kognitiivisen älykkyyden lisäksi arvioidaan myös henkistä jaksamista ja sosiaalisia taitoja. Lapsen pärjäämistä ylemmällä vuosiluokalla on myös viime vuosikymmeninä alettu kokeilla käytännössä, koeajan puitteissa. Lisäksi kehitystä on tapahtunut siirron päätöksenteossa. Opetus on muuttunut pikkuhiljaa koko ajan yhä enemmän ja enemmän lapsilähtöisemmäksi ja tämä näkyy siinä, että myös lapsen mielipidettä kuunnellaan nykyään siirtoa suunniteltaessa ja lopullista päätöstä tehtäessä. Tämä on tärkeää, sillä näin päätös perustuu sen henkilön mielipiteeseen ja tunteisiin, jota siirto tulee lopulta eniten koskettamaan. Vaikka siirtoprosessissa onkin tapahtunut muutoksia, on myös asioita, jotka eivät ole muuttuneet. Esimerkiksi siirrosta ei pahemmin edelleenkään kuule puhuttavan.

Onko vuosiluokan yli siirtäminen tabu? Aineistomme perusteella näyttää nimittäin siltä, että aiheesta ei usein keskustella, vaikka sille olisikin tarvetta. Siirtoa pidetään poikkeuk-

sellisena käytäntönä, sillä siitä ei löydy tietoa, sitä ei ole tutkittu ja tapauksista ei juuri puhuta. Moni ehkä pelkääkin sitä, että jos tämä tukimuoto nostettaisiin yleiseksi keskustelunaiheeksi myös opettajankoulutuksessa, se yleistyisi ja siirrosta tulisi itsetarkoitus. Aiheesta keskustelu on kuitenkin myös toisaalta tärkeää, jotta poistettaisiin mahdolliset väärät harhakuvat siirrosta.

Asenteet ovat vahvasti yhteyksissä sisäistettyihin arvoihin ja vaikuttavat siihen, millaisia havaintoja ja käsityksiä ihmiset muodostavat toisistaan. Pelkästään asenteiden varassa ei kuitenkaan havaita ja tulkita nähtyä tai kuultua, vaan myös aiemmilla kokemuksilla on painoarvoa. Asenteet eivät ole kuitenkaan pysyviä, vaan ne muuttuvat ja vaihtuvat ajan myötä oppimisen ja uusien kokemusten seurauksena ihmisten välisissä vuorovaikutustilanteissa. (Aho & Laine 2004, s. 80-81.) Siirrosta hämmentyneille ihmisille voisi tarpeen tullen selittää, mistä siirtoprosessissa on kaiken kaikkiaan kysymys ja oikaista mahdolliset ennakkoluulot ja käsitykset, jotta epämukavilta kohtaamisilta ja kommenteilta välttyttäisiin puolin ja toisin.

Tutkimuksemme päättyessä olemme tulleet siihen tulokseen, että vuosiluokan yli siirtoon on erilaisia syitä, mutta ainakin nykyään kaiken taustalla häilyy ajatus jonkinlaisesta lahjakkuudesta. Kun lapsen opetusta täytyy eriyttää huomattavasti lähes kaikkien oppiaineiden kohdalla, ei omassa luokassa tapahtuva eriyttäminen ole enää mielekäästä. Näkemysten eroaminen siinä mitä tulisi tehdä seuraavaksi, kun kaikki muut keinot on jo käytetty, voisi olla merkki siitä, että siirron kehittämiseksi on tarvetta. Tästä vaihtoehtoisesta tukimuodosta, sillä tukimuotona sen voisi esimerkiksi juuri nähdä, tulisi myös puhua, sillä aihe on monelle melkein pä tuntematon.

Jokaiselle lapselle kuuluu oikeus kouluopetukseen, joka tukee häntä. Olipa hän sitten nopea ja erityislahjakas tai hidas ja oppimisvaikeuksista kärsivä. Koulun tulisi kannustaa lasta kasvamaan ahkeraksi ja vastuuntuntoiseksi ihmiseksi, joka erottaa oikean ja väärän, kykenee yhteistyöhön ja osaa antaa arvon myös muille ihmisille. (Uusikylä 2012, s. 166.) Jos joidenkin lasten kohdalla vuosiluokan yli siirto on tapa saavuttaa nämä tavoitteet, niin miksi emme tarttuisi siihen? Yksilön kehitys ei ole koskaan kiinni yhdestä asiasta. Mikään ratkaisu ei myöskään ole sellainen, että sen vaikutusta ei pystyittäisi myöhemmin monin verroin tasapainottamaan muilla toimenpiteillä, jos asiat eivät mene niin kuin oli suunniteltu. (Keltikangas-Järvinen 2000, s. 80.) Meidän ei ole mahdollista ennustaa tulevaa ja sitä miten tässä hetkessä tekemämme ratkaisut tulevat vaikuttamaan lapsen kehitykseen myö-

hemmin. Mutta me voimme tehdä ne lapsen parasta ajatellen ja perustella ne niin hyvin kuin mahdollista. Vuosiluokan yli siirron kauneus on katsojasta kiinni.

## LÄHTEET

- Aalberg, V. & Siimes, M. A. (2007). *Lapsesta aikuiseksi. Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi*. Helsinki: Nemo.
- Aaltonen, T. & Leimumäki, A. (2011). Kokemus ja kerronnallisuus – kaksi luentaa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. (119-152). Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Aapola, S. (1999). *Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Aarnos, E. (2007). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (2. uudistettu painos). (170-183). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aho, S. & Laine, K. (2004). *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava.
- Alarova, A. & Kankaanpää, L. (2012). *1, 2, 4? – Vuosiluokan yli siirtämisen vaikutusten tarkastelua*. Kasvatustieteen kandidaatintyö. Oulu: Oulun yliopisto.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4. uudistettu painos). Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Altman, R. (2008). *Theory of Narrative*. New York: Columbia University Press.
- Bottle, G. & Alfrey, C. (1999). Making sense of early mathematics. Teoksessa T. David (toim.), *Teaching Young Children*. (52-65). Lontoo: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry. Multiple Lenses, Approaches, Voices. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The Sage handbook of qualitative research*. (3. painos). (651-679). Thousand Oaks: Sage Publications.

Cloud, J., Badowski, C., Rubiner, B. & Scully, S. (2004). *Saving The Smart Kids*. Time, 0040781X, Vol.164, Issue 13. Academic Search Premier.

Edu.fi (2011). *Joustoa oppilaan arviointiin vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun avulla*.

Viitattu

23.04.2013

[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/ohjeita\\_koulutuksen\\_jarjestamiseen/perusopetuksen\\_jarjestaminen/perusopetuksen\\_oppilaan\\_arviointi/joustoa\\_oppilaan\\_arviointiin\\_vuosiluokkiin\\_sitomattoman\\_opiskelun\\_avulla](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/perusopetuksen_oppilaan_arviointi/joustoa_oppilaan_arviointiin_vuosiluokkiin_sitomattoman_opiskelun_avulla)

Erkkilä, R. (2005). Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkintaymmärtäminen*. (195-227). Helsinki: Dialogia Oy.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1999). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (3. painos). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Eskola, J. & Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (6. painos). Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Eskola, K. & Peltonen, E. (1997). Muisto. Teoksessa K. Eskola & E. Peltonen (toim.), *Aina uusi muisto. Kirjoituksia menneen elämisestä meissä*. (7-21). Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Estola, E. (1999). Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin – narratiiviselämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.), *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. (131-148). Jyväskylä: Atena Kustannus.

Feldhusen, J. F., Proctor, T. B. & Black, K. N. (2002). *Guidelines for Grad Advancement of Precocious Children*. Roeper Review, 02783193, Vol. 24, Issue 3. Academic Search Premier. (Alun perin julkaistu 1986).

Freeman, J. (2010). *Gifted Lives. What Happens when Gifted Children Grow Up*. Lontoo: Routledge.

Freeman, J. (1992). *Quality basic education: the development of competence*. Pariisi: Unesco.



Geist, E. (2009). *Children Are Born Mathematicians. Supporting Mathematical Development, Birth to Age 8*. Ohio: Pearson.

Heikkinen, H. L. T. (2001). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (116-132). Jyväskylä: PS-kustannus.

Heikkinen, H. L. T. (2007). Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (116-132). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Heikkinen, H. L. T. (2002). Whatever is narrative research? Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.), *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. (13-28). Jyväskylä: SoPhi.

Heinonen, O-P. (1998). Järki ja nuppineulan kärki. Teoksessa A. Malin & K. Männikkö (toim.), *Älykkyys valoa ja varjoja. Opetus 2000*. (107-112). Juva: WSOY – Kirjapainoyksikkö.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2005). *Tutki ja kirjoita*. (11.painos). Helsinki: Tammi

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. (15-16. painos). Helsinki: Tammi.

Hopkinson, D. (1978). *The Education of Gifted Children*. Iso-Britannia: The Woburn Press.

Huhtanen, K. (2007). *Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa. Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Hyvärinen, M. (2006). *Kerronnallinen tutkimus*. Viitattu 16.4.2013  
[http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen\\_tutkimus.pdf](http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf)

Hämäläinen, P. (2001). *Jaksamisesta innostumiseen. Työssä ja elämässä*. Helsinki: Tammi.

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2010). *Promoting children's participation: the role of teachers in preschool and primary school learning sessions*. Early Years: Journal of International Research & Development. Vol. 30, Issue 2, s. 147-160, DOI: 10.1080/09575146.2010.485555. Academic Search Premier.

Hänninen, V. (2003). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. (8. painos). Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.

Ihanus, J. (1999). Minäkertomukset. Teoksessa J. Ihanus (toim.), *Kulttuuri ja psykologia*. (241-259). Helsinki: Yliopistopaino. Helsinki University Press.

Ikonen, O., Ojala, T. & Virtanen, P. (2003). Yksilöllistäminen opiskelun tukena. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.), *Hojks 2. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Opetus 2000*. (143-153). Jyväskylä: PS- Kustannus.

Ikonen, O., Rönty, S. & Linnilä, M-L. (2003). Moniammatillisuuden monet kasvot. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.), *Hojks 2. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus*. (277-302). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Jansson, K. (1999). ”Miks noilla on aina kaikkee kivaa?” *Tasavertaisista mahdollisuuksista erityisluokkien ja normaaliluokkien välillä*. Oulu: Oulun yliopisto.

Johnson, P. (2007). Koulu muutoshasteiden kohteena. Teoksessa P. Johnson (toim.), *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Opetus 2000*. (71-84). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kangas, I. (1997). *Naisten vaihdevuosien ja vanhenemisen tulkinnat*. Helsinki: Gaudeamus.

Kaulio, P. & Svennevig, H. (2006). *Sisaruus. Rakkautta, vihaa, kateutta*. (2. painos). Helsinki; Jyväskylä: Minerva.

Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. (2000). *Tunne itsesi, suomalainen. Elämänhallinta, itsetunto, ihmissuhteet, vihamielisyys, tunteet, arvot, lastenkasvatus*. Helsinki: WSOY.

- Kerby, A. P. (1991). *Narrative and the SELF*. Bloomington (Ind.): Indiana University Press.
- Kiviniemi, K. (2001). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (68-84). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. (2010). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Korkeakoski, E. (1997). *Opettajan tavoitetietoisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Korpinen, E. (2010). Kyläkoulu yhteiskunnan rakennemuutoksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.), *Eläköön kyläkoulu! Opetus 2000*. (14-28). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kykyri, V-L. (2007a). Kohtaamisen voima ja vuorovaikutuksen haasteet opetustyössä. Teoksessa P. Johnson (toim.), *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Opetus 2000*. (189-222). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kykyri, V-L. (2007b). Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa P. Johnson (toim.), *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Opetus 2000*. (105-142). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lahti, P. (1995). *Mielenterveyden MENU*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Leppälä, R. (2007). *Vuosiluokkiin sitomattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa*. Oulu: Oulu University Press.
- Lerikkanen, M-K. (2007). The beginning phases of reading literacy instruction in Finland. Teoksessa P. Linnakylä & I. Arffman (toim.), *Finnish reading literacy. When quality and equity meet*. (155-174). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lincoln, Y. S. & Denzin, N. K. (1994). The fifth moment. Teoksessa N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.), *Handbook of Qualitative Research*. (575-586). Thousand Oaks: Sage publications.
- Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. D. (2003). *Emotional Intelligence : Science and Myth*. Cambridge, MA, USA: MIT Press.

Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4.* (3. uudistettu painos). Helsinki: International Methelp Ky.

Montgomery, D. (2009). Why Do the Gifted and Talented Underachieve? How Can Masked and Hidden Talents Be Revealed? Teoksessa D. Montgomery (toim.), *Able, Gifted and Talented Underachievers*. (2. painos). (3-40). Chichester: Wiley-Blackwell.

Mäkelä, J. & Jantunen, T. (2011). Lapsen kasvu ihmisyyteen ja yhteisöllisyyteen. Teoksessa T. Jantunen & R. Lautela (toim.), *Lapsilähtöinen esiopetus*. (70-80). Helsinki: Tammi.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2010). *Ihmisen psykologinen kehitys*. (4. painos). Helsinki: WSOY.

Ojala, T. & Launonen, L. (2003). Kodin ja koulun yhteistyö – pakkopullaa vai kasvatuskumppanuutta? Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.), *Hojks 2. Yksilölliset opetus-suunnitelmat ja opetus*. (313-324). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Ojanen, M., Anttila, R., Lähdesmäki, M., Oksala, E. & Paavilainen, P. (2009). *Persoona 5. Persoonallisuuspsykologia*. Helsinki: Edita Prima Oy.

Opetushallitus 2003. *Perusopetuslaki*. 21.8.1998/628. 7. luku: Oppivelvollisuus sekä oppilaan oikeudet ja velvollisuudet, pykälä 30 §. Viitattu 16.4.2013 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7>

Payne, J. S., Kauffman, J. M., Brown, G. B. & DeMott, R. M. (1974). *Exceptional Children in Focus: Incidents. Concepts. and Issues in Special Education*. (94-107). Columbus (Ohio): Charles E. Merrill Publishing Co. A Bell & Howell Co.

Peltonen, T. (2010). Yhdysluokkaopetuksen edut – myös esitetty kritiikki. Teoksessa E. Korpinen (toim.), *Eläköön kyläkoulu! Opetus 2000*. (105-116). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet 2004 (2004). *Oppivelvollisille tarkoitetun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Viitattu 16.4.2013 [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf)

Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteiden Muutokset ja Täydennykset 2010 (2010). *Opetuksen toteuttaminen. Opetusmenetelmät ja työtavat*. Viitattu 06.05.2013

[http://www.oph.fi/download/132882\\_Perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiden\\_muutokset\\_ja\\_taydennykset2010.pdf](http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf)

Plutchik, R. (1994). *The Psychology and Biology of Emotion*. New York: Harper Collins College Publishers.

Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.), *Life History and Narrative*. (5-23). Lontoo: Falmer Press.

Porter, L. (2005). *Gifted young children*. New York: Open University Press.

Puolimatka, T. (1999). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (2010). *Is there still a need for gifted education? An examination of current research*. Learning and Individual Differences, 20, s. 308-317.

Ricoeur, P. (1984). *Time and Narrative. Volume 1*. Chicago: The University of Chicago Press.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2011). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. (9-36). Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2009). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (2. painos). (22-56). Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Saastamoinen, M. (2001). Elämänkaari, elämäkerta ja muisteleminen. Teoksessa P. Kuusela & M. Saastamoinen (toim.), *Ruumis, minä ja yhteisö. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma*. (2. korjattu painos). (135-162). Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.

Sahlberg, P. (1998). *Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000*. Juva: WSOY.

Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki. Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Sintonen, T. (1999). *Etninen identiteetti ja narratiivisuus. Kanadan suomalaiset miehet elämänsä kertojina*. Jyväskylä: SoPhi.

Sternberg, R. J. (2000). *Patterns of Giftedness: A Triarchic Analysis*. Roeper Review, 02783193, Vol. 22, Issue 4. Academic Search Premier.

Syrjälä, L. (2007). Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (2. uudistettu painos). (229-243). Jyväskylä: PS-kustannus.

Thomas, G. I. & Crescimbeni, J. (1970). *Lahjakkaan Lapsen Ohjaaminen*. Suomentaja Sirppa Kauppinen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Tolska, T. (2002). *Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitys*. Helsinki: Yliopistopaino.

Turunen, K. E. (2005). *Ikävaiheiden kriisit*. Jyväskylä: Atena.

Uitto, M. (2003). *Unohtumaton opettajan ja oppilaan kohtaaminen. Narratiivinen tutkimus kasvatustieteen pro gradu –tutkielma*. Oulu: Oulun yliopisto.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2007). *Didaktiikan perusteet*. Porvoo-Helsinki: WSOY.

Uusikylä, K. (1998). Apua! Lapsihan on älykäs! Teoksessa A. Malin & K. Männikkö (toim.), *Älykkyys valoa ja varjoja. Opetus 2000*. (66-81). Juva: WSOY – Kirjapainoyksikkö.

Uusikylä, K. (2005). *Lahjakkaiden kasvatustieteen perusteet. Opetus 2000*. (3. painos). Juva: WSOY.

Uusikylä, K. (1992). *Lahjakkuus ja kasvatustieteen perusteet*. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.

Uusikylä, K. (2012). *Luovuus kuuluu kaikille*. Jyväskylä: PS- Kustannus.

Uusikylä, K. (2008). *Naislahjakkuus*. Jyväskylä: PS- Kustannus.

Vilkko-Riihelä, A. & Laine, V. (2012). *Mielen maailma 1. Psykologian perustiedot*. Helsinki: Sanomapro Oy.

Virtanen, P. & Miettinen, K. (2003). Opetussuunnitelman perusteista opetussuunnitelmaksi. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.), *Hojks 2. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Väestöliitto (2011). *Ystävyys*. Viitattu 20.04.2013  
[http://www.vaestoliitto.fi/nuoret/kaverit\\_ja\\_seurustelu/ystavyys/](http://www.vaestoliitto.fi/nuoret/kaverit_ja_seurustelu/ystavyys/)

## LIITE 1

### **Onko sinut aikoinaan siirretty vuosiluokan ylitse alakoulussa?**

### **Mitä muistat tästä tapahtumasta ja sen vaikutuksista elämäsi, kuten koulunkäyntiisi ja ystävyssuhteisiisi?**

Olemme kaksi pro gradu -tutkielman kirjoittamista aloittelevaa, neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijaa Oulun yliopistosta. Tarkoituksenamme on selvittää, miten vuosiluokan yli siirtäminen alakoulussa on vaikuttanut vuosiluokan yli siirrettyyn henkilöön ja hänen elämäänsä. Jos olet siis itse aikoinasi läpikäynyt siirron ylemmälle vuosiluokalle ja olisit valmis jakamaan kokemuksesi, olisimme kiinnostuneita kuulemaan näistä kokemuksista vapaamuotoisen kirjoitelman muodossa.

Kirjoitelman muoto ja pituus ovat vapaasti valittavissa, mutta halutessasi voit kirjoittaa muistotasi esim. seuraavien näkökulmiin liittyen:

- Mitä muistoja sinulla on liittyen vuosiluokan siirtoa edeltävään aikaan (esim. keskusteltiinko asiasta sinun kanssasi, miten asia sinulle esitettiin jne.)
- Mitä oli vuosiluokan yli siirron taustalla ja kuka sai ajatuksen siirrosta ja miksi?
- Millaisena oppilaana näit itsesi? Millaisena ajattelet muiden (toiset oppilaat, opettaja, vanhemmat) nähneen sinut?
- Mitä hyviä asioita vuosiluokan yli siirtämiseen liittyi? Liittyikö siihen jotain haasteita tai negatiivisia kokemuksia?
- Vaikuttiko vuosiluokan yli siirtäminen koulumenestykseesi? Miten?
- Vaikuttiko vuosiluokan yli siirtäminen ystävyssuhteisiisi? Miten?
- Koetko, että koulu ja opettajat ovat tukeneet sinua oikealla tavalla vai olisiko jotakin pitänyt tehdä toisin?

Saamamme kirjoitelmat tullaan käyttämään luottamuksellisesti ja oikeita nimiä/paikkoja ei tulla julkaisemaan työssämme. Mikäli jokin asia mietityttää, annamme mielellämme tarvittaessa lisätietoa. Kaikilla kirjoitelman lähettäneillä on halutessaan mahdollisuus lukea valmis työemme ennen sen julkaisemista.

Kirjoitelmat voi lähettää seuraavaan sähköpostiosoitteeseen:

[graduMed09@gmail.com](mailto:graduMed09@gmail.com)

[Yhteydenottojanne innolla odottaen](#)

[Amanda Alarova & Laura Kankaanpää](#)



## LIITE 2

Haastattelukysymykset:

### Siirtokokemukset

1. Millainen on ollut tiesi tämän koulun rehtoriksi/erityisopettajaksi/opettajaksi?
2. Millaisissa tai millaisessa tilanteessa olet kohdannut vuosiluokan yli siirtämistä? Ollesasi opettajana, rehtorina vai kenties jossain muussa asemassa?
3. Missä kontekstissa? Tässä koulussa, kyläkoulussa...?
4. Mihin aikaan siirrot ovat sijoittuneet? (suurin piirtein 80-luku, 90-luku vai 2000-luku...?)
5. Miten siirtäminen on hoidettu näissä tilanteissa?
6. Kenen aloitteesta siirtämistä alettiin pohtia ja miksi?
7. Löytyykö siirretyiltä oppilailta mielestäsi joitakin ”yhteisiä ominaisuuksia” tai luonteenpiirteitä?
8. Otettiin prosessia suunniteltaessa mukaan kaikki osapuolet (opettajat, rehtori, vanhemmat, lapsi itse, muita osapuolia?)
9. Annettiin oppilaalle jonkinlaista tukea ennen siirtoa, sen aikana tai sen jälkeen? Jos annettiin, kenen taholta ja minkälaista?
10. Olivatko nämä siirrot mielestäsi onnistuneita (koituiko oppilaalle erityisiä haasteita siirron seurauksena?) Miksi? (Koulumenestys, viihtyvyys, alisuoriutuminen, turhautuneisuus, hyvät ja huonot puolet?)
11. Oliko siirretyllä oppilaalla vaikeuksia sosiaalisten suhteiden puolesta? Esim. saiko oppilas kavereita helposti uudelta luokalta?
12. Olisiko mielestäsi jotain voitu tai pitänyt tehdä toisin? Mitä ja miten?

### Miten vuosiluokan siirtäminen hoidetaan haastattelukoulussa

13. Tiedätkö, millä perusteella koulullanne siirretään oppilaita vuosiluokan ylitse? Tiedätkö, käytetäänkö muissakin kouluissa tällaisia samanlaisia kriteerejä?

14. Tiedätkö onko yleisesti olemassa jotain tietynlaista käytäntöä miten itse siirtoprosessi tehdään? Onko joka koululla oma? Onko teidän koulullanne oma?

15. Mitä mieltä olet henkilökohtaisesti vuosiluokan yli siirrosta?

16. Olemme saaneet kertomuksia vuosiluokan yli siirretyiltä henkilöiltä ja heidän kertomukset antoivat ymmärtää, että moni olisi mielellään keskustellut kokemuksistaan vielä jälkikäteen (aikuisiässä). Näkisitkö sinä tämän asiana, jota voisi ehkä kehittää eteenpäin?

Esim. järjestää yhteisen ”kokoontumisen” vuosiluokan yli siirretyille henkilöille?